

20 ÉVES A PÉCSI MŰVÉSZETI KAR
TANULMÁNYOK A JUBILEUMI KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL

A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS JELENE ÉS JÖVŐJE
VASARELY 110

PÉCS, 2016. NOVEMBER 22-23.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
• JUBILEUM 650 •
UNIVERSITY OF PÉCS JUBILEE

20 ÉVES A PÉCSI MŰVÉSZETI KAR

TANULMÁNYOK A JUBILEUMI KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL

SZERKESZTŐK

FEKETE VALI
RAFFAY ENDRE
TÜSKÉS ANNA



**A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS JELENE ÉS JÖVŐJE
VASARELY 110**

PÉCS, 2016. NOVEMBER 22-23.

Tartalom

Dékáni köszöntő	7
Előszó (Raffay Endre)	8
TEUNIS IJDENS	10
Experts and issues in arts education: similarities and differences across Europe MONAES Research Group / Netherlands Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts	
IAN OLIVER	18
What does having a sustainable arts practice mean to you?	

A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS JELENE ÉS JÖVŐJE

TIMÁR KATALIN	26
Művészoktatás / művészetoktatás Kortárs művészeti viszonylatok	
RAFFAY ENDRE	32
A Disney-kód Művészettörténet és műemlékvédelem művészjelölteknek	
NÉMETH SZILVIA	44
Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolában? Egy mért európai/magyar jó gyakorlat – a Kreatív Partnerség program	
VALKÓ LÁSZLÓ	52
Művészet és/vagy mesterség Másolat és eredetiség	
LENGYEL PÉTER	60
Tradíció és progresszió a művészeti felsőoktatásban Szobrászképzés a műfajhatárok nélküli összművészeti térben	
RÉVÉSZ EMESE	66
A Képzőművészeti Főiskola az ötvenes években	

VASARELY 110

Előszó (Pierre Vasarely)	78
BALLA DÓRA Vizuális kutatás	80
BULLÁS JÓZSEF Op tendenciák ma	86
GYENGE ZOLTÁN A tér és idő filozófiai szemlélete és jelenléte a képzőművészetben	96
KÁNTOR ÁGNES A digitalizált képterek perspektívaváltása Empatikus képességeink szerepe a képi tér ábrázolásában és a befogadás folyamatában	104
LELKES LÁSZLÓ Az a bizonyos közös nevező a vizualításban – a legdemokratikusabb retinajutalom	108
NAGY MÁRTA A csempékre bontott univerzum és a delfti „kert”	118
PALATINUS DÓRA 37 négyzetméter	124



Dékáni köszöntő

Karunk küldetése a Horatius-tól kölcsönzött „Prodesse et delectare”, tanítani és gyönyörködtetni gondolatkörrel jellemezhető leginkább. E kettő közös jellemzője, a kreatív és intuitív jelenlét, az antropológiai jelleg, mely mindkettőnek az emberi létben betöltött szerepét jelenti.

A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet problémakör hatja át a művészeti, tudományos és oktatói tevékenységünket, melyekre folyamatos válaszokat keres a művészeti felsőoktatás.

Tisztelettel köszöntöm a kötet szerzőit és olvasóit!

Prof. Dr. LAKNER TAMÁS
Dékán

Előszó

A Pécsi Tudományegyetem az idén ünnepelte a pécsi középkori studium generale alapításának 650. évfordulóját. A Tudományegyetem Művészeti Kara az elmúlt évben pedig két évtizednyi múltjára emlékezett. A rövid múltnak előnyei is lehetnek. Amíg a 650 évvel ezelőtti alapítók személye történeti-mítikus ködbe vész, esetleges szándékaikról is csak utókori interpretációk során készült rekonstrukciók alapján tájékozódhatunk, addig a Művészeti Kar alapítói jórészt még itt járnak-kelnek köztünk, alapítói szándékaikról, terveikről, meg nem valósult vagy félresikerült törekvéseikről elsődleges forrásokból érdeklődhetünk. Amíg a XIV. századi, előd-intézményként hirdetett egyetem tevékenysége körülbelül két évtizedre korlátozódott, addig a Művészeti Karé épp ennyi idősen kezdi szárnyait bontogatni. Amíg az előd-intézmény elenyészte okairól vitázni történet-szek magánügye, addig a Művészeti Karon folyó tevékenységről, annak fejleszthetőségéről, kapcsolatainak és lehetőségeinek kiszélesítéséről épp most van ideje gondolkodni, értekezni, vitázni.

A két évtizeddel ezelőtti alapításra a Kar kiállításokkal, hangversennyel, tudományos konferenciával emlékezett. Az M21 Galériában vendégkurátor bevonásával rendezett, sajnálatos módon katalógus nélkül maradt kiállítás a Karon egykor és jelenleg oktató mestertanárok művészetét volt hivatva bemutatni. A Kodály Központban rendezett hangverseny nemcsak a Zeneművészeti Intézet művésztanárairól szólt, de a hallgatók is szerepet kaptak. A rendezvény a Kar sokszínűségének megmutatására is kísérletet tett: a koncerttermi előtérben hozzá kiállítás kapcsolódott, amelyet nagyrészt a Képzőművészeti Intézet hallgatóinak a munkáiból állítottunk össze, köszönve sokaknak (a hallgatók mellett kari kollégáknak: elsősorban Palatinus Dórának, Timár Katalinénak és Raffay Endrének).

A kötet, amelyet az Olvasó most a kezében tart a jubileumi konferencia előadásainak a publikálására vállalkozott. A konferencia megálmodói nagyszabású, nehezen teljesíthető célt tűztek ki a szervező, az elméleti oktatásban résztvevő kollégák elé, akiknek tevékenységét Lengyel Péter oktatási dékánhelyettes kitartó munkája tudott csak összefogni. A nagyszabású cél: a művészeti oktatás jelenéről és jövőjéről szólni. A témával a konferencia egy szekciójának (egy másik évfordulóhoz is kapcsolódva), Vasarely művészetén keresztül kellett foglalkoznia. A cél értelmében mindezt nemcsak külföldi és hazai szakemberek bevonásával, de kari kollégák szerepvállalásával kellett kivitelezni. Ha a Karon folyó tevékenység sokszínűségének a bemutatása is szempont volt (műfaji, tematikai, módszertani, de kvalitásbeli értelemben is), az mindenképp érvényesült. A kitűzött cél mégis nehezen teljesíthetőnek bizonyult. Egyrészt amiatt, hogy a Karon csak néhány éve, és nem

egészen zökkenőmentesen zajlanak a tudományos kutatás feltételeinek megteremtési munkálatai, amelyekben a Művészettörténeti és Elméleti Tanszék és Kutatócsoportja vállal nagy és vállalna komolyabb szerepet. A teljesítményt mindenesetre jól mutatják a szakmai visszajelzések, nemcsak a tudományos-konferenciái életben való jelenlét és nemzetközi programokban való szerepek. Az elismertséget jól jelzi Horler Miklós Gyűjteménynek és Tóth Melinda könyvtári hagyatékának a Tanszékre való ajándékozása is. A konferencia megálmodóinak célja nehezen megvalósíthatónak bizonyult egy másik vonatkozásban is. A tudományos munkába, de nemritkán az együttgondolkodásba és a konferenciái vitákba is nehéz bevonni a művészeti tevékenységet folytató kollégákat, nemcsak a kariakat, de az ország más rokon profilú intézményében tevékenykedőket is, függetlenül attól, hogy tevékenységüket tanársegédként vagy DLA-iskolai vezetőként folytatják-e. Holott nélkülük nem lenne szabad művészeti felsőoktatásról, sem múlt, sem jövő időben beszélni. Ezirányú szervezői törekvésünk sajnos nem járt maradéktalan sikerrel, ahogy a kari kutatócsoportokat sem sikerült Csipkerózsika-álmukból életre csókolni.

A konferencia kötete a konferenciának tehát eleve takarékosan megvalósult programjához képest is karcsúsodást mutat – a zenei szekció például teljesen hiányzik. Köszönet illeti a szerzőket, különösen azon művészkollégákat, akik annak ellenére, hogy nem tudományos pályán tevékenykednek, vállalták az előadás összeállításával és méginkább a publikáció kivitelezésével járó fáradalmakat és megpróbáltatásokat, a tudományos írásművektől elvárható szabályok betartásának nem kellemes feladata mellett vagy ennek ellenére is. Szerkesztőkként a szövegekhez tartalmi tekintetben nem nyúltunk (csak a szükséges javításokat végeztük el és megpróbáltuk az egységesíthetők – például a jegyzeteket – egységesítését elvégezni). A kötet így a Karnak a konferencián is megmutatott sokszínűségére – az itt folyó oktatási és kutatási tevékenységre, annak mibenlétére és színvonalára is jó rálátást biztosít. A konferenciára meghívott és előadásukkal vagy tanulmányukkal a kötetben is szereplő vendégeink pedig a Kar kapcsolataira, tájékozódási lehetőségeire, partnerprogramjaira és nemzetközi kapcsolataira hívják fel a figyelmet, amelyek gyümölcsöző kiaknázása a jövő évek feladata lesz.

A jubileumi konferencia takarékosnak mondott kivitelezése és karcsú kötete egy esetben nem kíván különösebb mentegetőzést. Abban a kíváncsi esetben, ha a konferencián kifejtett tevékenység nem összefoglalója volt a megadott témának, inkább a kezdete az arról folyó eszmecsere és vitának. Ha a konferencia megálmodóinak ez célja nem is volt, talán e kötetet kézbe véve talán ők is meggyőzhetők a folytatás szükségességéről, jubileumoktól független. Amennyiben ez, valamint a témáról való gondolkodók és publikáló körének a nevezett irányba való szélesítése és kutatócsoporti tevékenységben való megnyilvánulása megvalósul, jubileumi konferenciánk és kötete fontos folyamatok elindítójává válhat. Reményeink szerint mindehhez az idei évben a Képzőművészeti Intézet házigazdai szerepvállalásával megvalósuló anatómiai konferencia is hozzájárul, nemcsak elhangzó, de írott változatban rögzített előadásaival is. Maradjon tehát nálunk a folytatás igénye és feladata, nem megfélemlítve az országos és nemzetközi kapcsolódásokról sem. Egyik zálogául a következő húsz év művészeti felsőoktatásának. Pécsen vagy máshol. Nem *vagy*, de: *és*.

TEUNIS IJDENS

Experts and issues in arts education: similarities and differences across Europe

MONAES Research Group / Netherlands Centre of Expertise for
Cultural Education and Amateur Arts

Introduction

Today's and tomorrow's programme is part of a big celebration: the 20th Anniversary of the Faculty of Music and Visual Arts at the University of Pécs. I am honored by the invitation to give a lecture on this occasion, and I thank the Faculty for this. I also would like to thank Endre Raffay and Szilvia Németh for making the connection, and Beáta Seres for taking care so well of everything else.

I will present some results of an exploratory comparative analysis of data from the project Monitoring National Arts Education Systems (MONAES). Please note that this is a *descriptive* analysis. Differences across countries are identified and shown, but not explained. Further analysis is needed to understand such differences. Findings will be published in May 2018, in the fifth edition of the *International Yearbook for Research in Arts Education*.

UNESCO and MONAES

The MONAES project was initiated as a follow-up to the Seoul Agenda *Goals for the Development of Arts Education*. The Agenda was drawn up in 2010 for and during the second World Conference on Arts Education in Seoul, Korea, under the auspices of UNESCO. It calls upon stakeholders in UNESCO Member States ‘to assure access to quality arts education for all’ and ‘to realize the full potential of high quality arts education to positively renew educational systems, to achieve crucial social and cultural objectives, and ultimately to benefit children, youth and life-long learners of all ages’. It specifies a series of strategies and actions under three broad goals regarding access to arts education, quality of arts education, and the potential of arts education ‘to contribute to resolving the social and cultural challenges facing today’s world’.

The idea for the project was launched by the International Network for Arts Education Research (INRAE) in 2011. Since 2015 the project is carried out by the MONAES Research Group: Ernst Wagner and Eckart Liebau of the UNESCO Chair in Arts and Culture in Education at the Friedrich-Alexander University in Erlangen-Nuremberg (Germany), who coordinate the project; John Lievens of the Research Group Cultural Sociology and Lifestyle at Ghent University (Belgium) who participates as an adviser; and myself as the main researcher. The project receives generous support from my employer, the Netherlands Centre of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts (LKCA).

For the MONAES project we have rearranged goals, strategies and actions in the Seoul Agenda into five key issues: access to arts education; quality of arts education; arts education’s contribution to renewal of education; its social, political and cultural benefits; and strengthening arts education research. These issues can be studied at three levels: arts education practices, systems, and public policies.

Cross-tabulation of the five key issues with the three levels produces fifteen guiding questions: Table A. These questions were our frame of reference for designing survey questionnaires for two surveys among arts education experts. In the first survey, February 2016, questions were asked about the experts’ personal and professional profile, their involvement with arts education issues, their personal understanding of arts education, and their personal opinions on benefits related to arts education. In the second survey (May 2016) experts were asked to assess and estimate arts education facts and issues in their country.

Both surveys required many arts education experts from all over the world to participate. They are experts because of their professional experience, knowledge and work in the field of arts education. We specified this population as the persons whose names appeared in 37 public sources: as authors of articles in arts education research and professional journals, and in handbooks and yearbooks; as active members in international arts education organisations and networks; and as participants in international arts education conferences. Nearly all sources were in English language, some in German. E-mail addresses were added if publicly available. By the end of 2015 the database counted names of nearly 1600 persons with an e-mail address from 78 countries.

All in all 381 persons from 55 countries participated in one or both surveys: 312 in the first, 214 in the second.

Table A. Guiding research questions for the MONAES project

Key issues	Practice	System	Public policy
Access	Who has access to what, through whom? How is access ensured by schools, cultural organisations etc.? Who actually participates in what?	Which systemic conditions and mechanisms ensure or impede access?	Which policies exist regarding access to arts education, how are they implemented and what is their impact?
Quality	What are schools, cultural agents and other non-governmental actors doing to ensure and improve quality?	Which systemic conditions ensure or impede quality arts education?	Which policies exist regarding arts education quality, how are they implemented and what is their impact?
Renewal of education	How are schools, cultural organisations cultural agents and other non-governmental actors using arts education to renew education?	Which systemic conditions enhance or impede contribution of arts education to renewal of education?	Which policies exist regarding arts education's contribution to renewal of education, and what is their impact?
Social and cultural challenges	How are schools, cultural organisations cultural agents and other non-governmental actors using arts education to resolve social and cultural challenges?	Which systemic conditions enhance or impede contribution of arts education to resolving social and cultural challenges?	Which policies exist regarding arts education's contribution to resolving social and cultural challenges, and what is their impact?
Research	What are researchers, universities and other non-governmental actors doing to strengthen research for practice and policy?	Which systemic conditions enhance or impede good and relevant research for practice and policy, and its utilization?	Which policies exist regarding arts education research, and what is their impact?

The distribution of experts in the database and respondents across the five official UNESCO regions (Africa, the Arab States, Asia and the Pacific, Europe and North-America, and Latin-America and the Caribbean) is skewed towards European and North-American experts due to the mainly English-language sources from which their names were collected. Over 80% of the experts were from Europe and North-America, 15% from Asian-Pacific countries (including Australia and New Zealand), and 4% from other regions. The share of respondents from regions other than Europe and North-America is slightly larger (25%) than the share of these regions in the database.

For this lecture I compare two separate countries and four groups of countries: Germany; the United Kingdom; other Northern, Western and Southern European countries; the Central and Eastern European countries (in this case: former communist States); non-European English-speaking countries; and non-European, non-English speaking countries. Ten Central and Eastern European countries were represented by 21 respondents, three of them from Hungary.

Experts' profiles

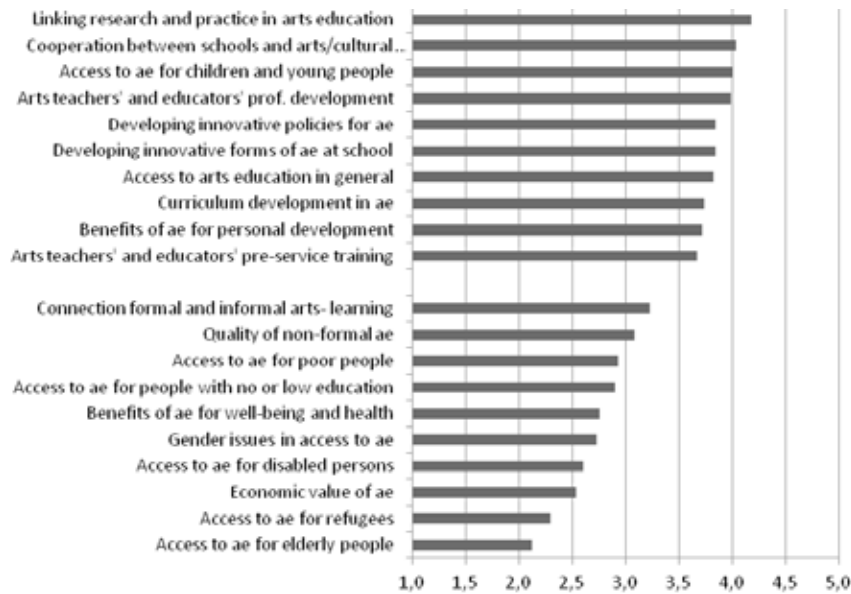
All respondents who took part in the surveys were asked to provide data on some personal and professional characteristics.

- Looking at the sources from which experts' names were collected, authors in research and professional journals account for 44% of respondents, authors in handbooks and yearbooks for 35%, international conferences and international organisations and networks each account for a little over 20%. Among respondents from Central and Eastern European countries the share of authors in journals (33%) and especially in handbooks and yearbooks (zero) is lower than average, but the share of participants in international conferences (38%) and organizations and networks (also 38%) is higher.
- 63% of respondents are male, 37% female, with some but no significant differences across countries.
- Over 60% of the respondents are 50 years or older. Experts from the United Kingdom and from English-speaking countries are for some reason older than experts from other European and non-European countries.
- 66% to 71% of respondents indicate that they have special expertise in arts education pedagogy, teacher training, arts education theory and/or educational research; 88% (also) have special expertise in one or more arts disciplines. Respondents from the Central and Eastern European countries show the highest share of experts in artists' training and professional development.
- Finally, respondents were divided into four categories by their current professional activity: 42% are practitioner and researcher/scholar; 28% are solely researcher/scholar; 15% are policy maker/official, including some who are also a practitioner and/or researcher/scholar; 11% are solely practitioners; and 6% only indicate some other activity, not previously mentioned. The combination of practitioner AND researcher is particularly frequent among experts from English-speaking countries. Another remarkable difference is the high share of policy-experts among respondents from the Central and Eastern European countries, versus a relatively low share of researchers. This corresponds with the low share of authors in research journals and the high share of participants in international conferences and networks among these respondents.

Involvement with issues

Respondents to the first MONAES survey were offered a list of 36 issues in arts education, asking them to indicate how strongly they were involved with each issue in their work, from not at all to very strongly. Figure 1 shows the ten issues that European experts are involved with most strongly and the ten issues they are least involved with.

Figure 1. European experts' involvement with issues



Average scores on scales 1 (not at all) to 5 (very strongly).

All respondents: N=312. ae in the items stands for arts education.

European experts are most strongly involved with linking research and practice in arts education, cooperation between schools and arts/cultural actors, access to arts education for children and young people, and arts teachers' and educators' professional development. Items at the bottom of the list refer to access for specific groups like poor people, people with no or low education, for disabled persons, for refugees, and for elderly people, and also to gender issues in access, and further to non-arts benefits like well-being and health, and the economic value of arts education.

Experts from different countries tend to be involved equally strong or weakly with most issues. For nine issues involvement varies significantly, and experts from the Central and Eastern European countries are different on four of these. They are more strongly than average involved with developing innovative forms of non-formal arts education (along with German respondents) and with the economic value of arts education (along with British colleagues), and also with social benefits (again along with the British). They are less involved with access to arts education for refugees, which may reflect the limited volume of refugees staying in their country; in contrast, German experts tend to be strongly involved with access to arts education for refugees.

To summarize: experts are generally more strongly involved with issues directly related to professional practice in arts education and with access for children and young people, than with access for underprivileged groups and with arts education's impact on society, on the economy, on well-being. Is this good, or is it bad? That's of course a matter of opinion.

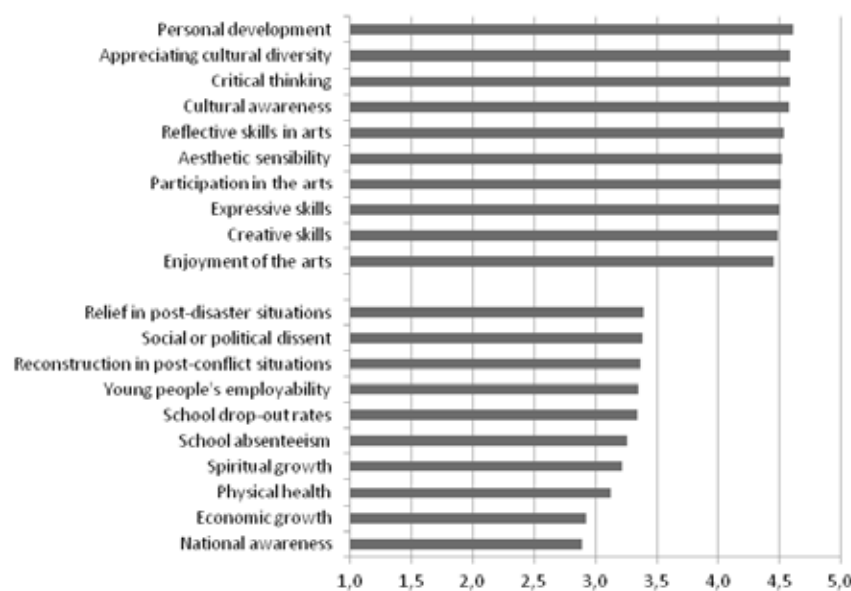
Benefits of arts education

In the first survey experts were asked to indicate the relevance of 50 items referring to various benefits – many of them taken from the Seoul Agenda – for their personal understanding of arts education, from very low to very high.

Figure 2 shows that European respondents rate all items, except two, above the middle value of 3,0. The exceptions are national awareness and economic growth. Personal development is rated highest, and appreciating cultural diversity, critical thinking, and cultural awareness almost equally high. Further items in the top-10 refer to arts, aesthetic, expressive and creative skills, and to participation in the arts and enjoyment of the arts. Most items at the bottom end of the list refer to various non-arts related outcomes.

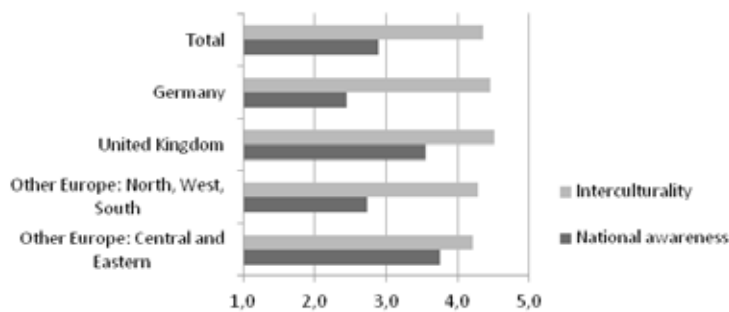
Nearly half of the listed benefits are valued significantly different across countries, but most of these differences are small. 'Interculturality' benefits (appreciating cultural diversity, dialogue among cultures, and transcultural awareness) are generally rated higher than national awareness in all countries. But whereas the interculturality benefits are not rated differently across countries, national awareness is valued significantly higher among experts from the Central and Eastern European countries and the United Kingdom (including Scotland) than especially among German experts: Figure 3.

Figure 2. Relevance of benefits for experts' personal understanding of arts education



Average scores on scales 1 (very low) to 5 (very high). European respondents: N=165.

Figure 3. Relevance of interculturality and national awareness benefits for experts' personal understanding of arts education



Average scores on scales 1 (very low) to 5 (very high). European experts: N=165.

Many experts especially from Central and Eastern European countries (but also from the United Kingdom) value both interculturality and national awareness benefits highly, especially compared to German experts. Do German experts feel that there is a conflict between both types of benefits? Do they not want to balance or combine them? Or are they struggling with the problem of how to do it? And how do experts from the Central and Eastern European countries and the UK connect both benefits? Do all experts mean the same by national awareness as a potential benefit of arts education? Questions – no answers yet.

In the second MONAES-survey experts were asked to indicate the value attached to 46 items regarding benefits and challenges related to arts education in *public and professional discourse in their country*. Comparison across countries again reveals many significant differences. Especially experts from Central and Eastern European countries deviate strongly from the overall average on most of these items. They assess the value attached to relief in post-disaster and reconstruction in post-conflict situations much higher, and the same goes for national awareness – which coincides with their own personal appreciation. Does this indicate that in Central and Eastern European countries public and professional discourse on arts, culture and education still reflects these countries' national emancipation from Soviet-style internationalism and their political and social transition?

Final remarks

Further analysis of experts' understandings of arts education will be guided by three perspectives. The first perspective assumes that arts education experts around the world are a community of professionals sharing common practices, types of work, a common body of knowledge, and common values and ideas about what arts education means, and about its benefits for individuals and for society. The second perspective states that professionals' ideas will diverge depending on the context of their training and work, e.g. client groups, funding conditions, etcetera. The third perspective refers to differences in national and regional conditions in arts education professionals' country or region, like different stages of economic development, different religious, political and cultural conditions and traditions, etcetera.

The exploratory comparative analysis for this lecture supports all three perspectives to some extent. Let me rephrase some observations regarding the Central and Eastern European countries. Firstly: respondents from these countries show the highest share of experts in artists' training and professional development but also the highest share of policy officials, mainly because of their participation in international organisations, networks and conferences. Secondly: respondents from Central and Eastern European countries and the United Kingdom seem to be involved more strongly with social and economic issues in arts education than experts from other European countries. Thirdly: national awareness as a benefit of arts education is valued higher by experts from Central and Eastern European countries personally and in their country than by experts from other European countries, especially Germany. These findings need further analysis, and interpretation.

It has not been decided yet if, how and by whom the MONAES project will be continued after publication of the book in May 2018. There is talk of a European continuation under the auspices of the European Network of Observatories in the Field of Arts and Cultural Education (ENO), linked to UNESCO. Hungary is represented in ENO by this Faculty.



IAN OLIVER

What does having a sustainable arts practice mean to you?

Creative Entrepreneurs – Building sustainable careers in the Creative Sector

Firstly I would like to give you some background. My name is Ian Oliver and I am Head of Creative Entrepreneurship with the Centre for Creative Practices in Dublin. It is my opinion that for far too long the needs of communities and the needs of the people in these communities have been neglected. What we need is the vision and strength to implement strategies where every community and every person is given the tools needed to help themselves, to build a better life for themselves and the communities they live in. By building sustainable companies, organisations be they SME's or large bodies we can be the catalyst to providing the tools so that together we can not only build sustainable businesses but most importantly sustainable communities through business.

Sustainability – Creativity is a driver for regional and national economic growth

What does having a sustainable arts practice mean to you? My passion is to work with creatives, creative businesses and Development organisations to build sustainable projects and careers in the creative sector. And also to use Creativity as a major driver for regional and national economic growth. Now I know that the notion of sustainability does not sit well with everyone, particularly with some members of the Creative and Cultural Sector.

But as Tony Robbins says, "One reason so few of us achieve what we truly want is that we never direct our focus." Let me say that I am NOT talking about the notion that creatives do not work on their practice,

of course they do, otherwise we wouldn't see their amazing works in so many places. I am also NOT talking about compromising your creativity in any way shape or form. What I AM talking about is the additional skills that are needed to help creatives have fulfilling careers, looking at ways to get greater visibility and greater engagement as well as being able to have the tools to build sustainable careers, as to be honest, the lack of any basic entrepreneurial education taught in art colleges and schools at present is appalling.

Commitment – We have to commit to it as to our profession

We've all probably, at some time or other, wanted to be a rock star, we learnt to play guitar, sing, we've found a drummer and formed a band, but that doesn't make us a rock star. To be a rock star it means we not only have to star at rock but also we have to commit to it as to our profession, to earn our living from it.

That sounds completely obvious to most, but is that really the case with everyone working in the creative sector? Let me tell you, it wasn't always that obvious to me. I will give you some background to explain it better. I have worked in the Creative sector for over 20 years as a freelancer, volunteer, some paid, some semi-paid, some free, until I found myself working in the Irish Writers' Centre on Dublin's Parnell Square.

It's December 2008, I have been Courses and Communication Manager at the centre for 5 years, when the director receives a letter from the Arts Council. This particular letter arrives at this particular time each year and announces our funding for the next year. This year however, it was different, the contents were shattering, next year, 2009, our funding from the Arts Council of Ireland will go from €200,000 to zero – no debate, no recourse, no feedback.

Without this funding there was no way that the Writers' Centre could continue its work. We did generate a bit of additional income ourselves but that bore no relation to the costs we had to keep the programme, the services and the space going. We just couldn't afford to stay. The three people employed in the Centre finished in February 2009. I was furious that an organisation with such a track record, respect and potential may have to close due to one of its sources of funding drying up.

Soon after this in September 2009 my partner Monika and myself opened the Centre for Creative Practices with an ambition to run an independent, non-commercial arts centre that was sustainable. Now I have to say it did not work out the way we intended but we learned a lot about sustainability, or rather the lack of it in the creative sector along the way.

CFCP soon became known is the only arts organisation in Ireland dedicated to connecting, integrating and promoting migrant, experimental and emerging creatives among the local arts scene. We were winners of the Arthur Guinness Fund in 2012, named in the Purpose Economy 100 for Europe in 2014, awarded the Multicultural Company of the Year and Shortlisted as Dublin's Gallery of the Year both in 2011. We received financial support from the Arts Council of Ireland & Dublin City Council.

Acknowledge – We all need help irrespective of where on the path we are

We ran on average 15 events per month, with a total of over 700 events, engaged with around 1,500 creatives and 16,000 audiences over the course of the space's lifetime. And it took us almost three years to dare to price our concert tickets at €10 and to increase our venue hire rent to an “extortionate” €120 per day. Yes, we were afraid, afraid to realistically price our work, afraid people wouldn't come, afraid that people couldn't afford it.

Did we ask them? No, we just assumed it. We worked in the creative sector and it was more about showing something than making a living from it, or so we thought. Moreover, through our contact with over 1500 artists we realised that well over 90% of them suffered from the same conditions and false notions that we did, that we cannot expect our audiences or customers to pay realistic prices or to pay at all. We were not alone then, most of the sector lacked the skills to run a successful creative business or build sustainable careers. Therefore our overriding mission became to acknowledge the fact that we all needed help, irrespective of where on the path we were.

Now CFCP is one of the European leaders in creative entrepreneurship training. We provide physical creative entrepreneurship training in the form of a 3 ½ days dedicated and focused bootcamp and we are in the process of developing online training programmes. We provide 1-to-1 mentoring to individual creatives and creative businesses. And have worked with over 1000 creatives and 250 creative organisations since 2013.

Results – *“Everyone and every organisation is perfectly designed to get the results they are getting.”* – Tim Knight

What we need is a new model, one that includes the ability of creatives to make a living wage. But what do we need to do to get there? as Tim Knight says “Everyone and every organisation is perfectly designed to get the results they are getting.” Based on a recent survey by the Arts Council of Ireland four factors are predominantly missing from the Creatives toolkit:

- lack of financial skills
- marketing services and attracting new clients
- basic business administration skills
- and finally the ability to raise investment or funding.

But is it really the just the lack of skills? I don't think so, of course some basic knowledge needs to be provided or gained but the most important thing that needs to be changed is the mindset. We need a mindset that shows us that:

1. Being a creative means being entrepreneurial as both are very strongly focused on problem solving, innovation, sustainability and impact
2. And that Money is not an evil but a fair exchange. An exchange, in whatever form be that money, barter, bitcoin but an exchange for professional skills and services.

Change – We need a new model, one that puts the creatives role and ability to make a living wage at the forefront of Creative Education

So let's give Creatives the opportunity, at the start of their careers, to put the building blocks in place. What I am talking about here is the entrepreneurial skills creatives need to provide fulfilling sustainable careers, as to be honest, the lack of any basic entrepreneurial education taught in art colleges and schools at present is appalling. But to put these blocks in place something has to change and change is something we in the creative sector do not do well.

Although we hold up as some form of Demi gods those who have achieved commercial success, one thinks of the likes of U2, Bowie, Daniel Day-Lewis, Andy Warhol, Banksy, George Lucas etc when asked to reach those or similar heights ourselves most of us will reply that we feel as if we are giving away our creativity, our very soul, because treating our work like a business is almost considered a taboo!

But that wasn't always the case especially if we think back to the era of artists and patron where artists and creatives had this entrepreneurial spirit, or rather not they utilized this entrepreneurial spirit. For 2 days back in November we attended the Creative Business Cup in Copenhagen, where over 100 creative start-ups competed for the first prize of €15,000, but what makes this interesting for me in this context is that each and every one of them put creativity at the fore-front of their innovation.

Development – Without compromising creativity but enhancing it, giving it greater impact

There does seem to be a small shift in recent years, a number of national and International creative and educational organisations are trying to include into their professional development programmes topics like taxation, marketing, contracts and fundraising, but the problem is that there is no overriding structure. These are just diverse topics, one could say, taken randomly from any business book, disconnected from any notion of entrepreneurship, especially creative entrepreneurship.

What we need is a concentrated development programme, one that lifts the taboos both within and outside the sector. A programme where creatives feel free to talk about problems and solutions, as the atmosphere in creative institutions seems to prohibit this type of thinking.

The other critical aspect for successful creative entrepreneurship training is that it needs to be provided by creatives for creatives. As the environmental situation we have, should help to determine the methodology we use to nurture the development of talent, and as such, the creative sector operates in its own unique eco-system, with its own structures and nuances, and has its own specific requirements.

We specifically know the eco-system, we understand their specific needs and understand the business tools needed. We need to have providers who are rooted in the creative sector and meet the participants where they are.

Skills – We have the vision, but not the skills we needed to learn, the skills in how to run a successful business

We need to be able to define purpose, impact and value propositions for every creative business, be they freelancer or SME. And we need to learn to look at this as part of our successful communications strategy, as opposed to selling our soul. We must not compromise creativity, but enhance it.

However, the creative sector must be entrepreneurial enough because if it is capable of achieving the results described in a 2015 report by The International Confederation of Societies of Authors and Composers, UNESCO and EY which showed that the Cultural and Creative Industries generate revenues of US\$2,250b, that's more than the EU Governments spend annually on education, and provide 29.5 million jobs worldwide of which 7 million are in the EU. They also noted that Cultural production is young, inclusive and entrepreneurial.

On the other hand, the average income for an individual creative in Ireland from their creative work is less than €11,000 per year and in terms of the size of businesses, the creative sector is largely made up of self-employed individuals or micro businesses comprising of 1-3 employees. As only 12% of creative businesses have more than 10 employees, compared with 39% being self-employed. Just to reiterate, at present we just we do not give creatives the entrepreneurial tools they need, so imagine what would happen if we did?

Creativity – The Irish Government sees the Creative Sector as one of the main drivers towards economic sustainability and growth in Rural Ireland

We are at the cusp of a new era for the creative sector, one where it is seen as a major economic driver. Take for instance a recent speech given by The Irish Government's Minister for Jobs, Enterprise and Innovation, Mary Mitchell O'Connor, TD, where she specifically mentions the creative industries as being 1 of the 5 major drivers to be used by the Irish Government towards economic sustainability and growth in rural Ireland, where they are looking to create 135,000 of targeted 200,000 new jobs by 2020.

The fact that recently the European Union included for the first time cultural and creative entrepreneurship into the their University Business Forum and that now we are here talking about the need for artistic and creative entrepreneurship skills to be taught to artists and creatives of all genres.

Responsibility – The onus to make a living wage is not solely on the Creative but also on the gatekeepers, the educators, the advisors, the stakeholders.

But, "Creativity can not exist in a vacuum." For too long the right for those in the Creative sector to make a living has been ignored. Creatives need the skills and understanding to make a living wage. However, the onus is not solely on the Creative themselves but on those who are the gatekeepers, the educators, the advisors, the mentors and the stakeholders. We need to make change happen and we need change to happen now!

Education

A rather farcical system that exists solely to replicate itself and yet manages to fail more than 95 % of the time. One of the main ways in which we can effect change is through Creative education. Art Colleges, like any university, serve two functions:

- to act as both a store and repository of knowledge and skills
- and to teach people how to use those resources to prepare for their professional careers.

In the recently published novel “Submission” by Michel Huellebecq the main character, a Literature professor at the Sorbonne University, remarks about the value of the academic study of literature: “The academic study of literature leads basically nowhere, as we all know, unless you happen to be an especially gifted student, in which case it prepares you for a career teaching the academic study of literature – it is, in other words, a rather farcical system that exists solely to replicate itself and yet manages to fail more than 95 per cent of time. While it’s not all doom and gloom, however, it would be difficult to fully deny that there is a certain accuracy in this harsh critique.

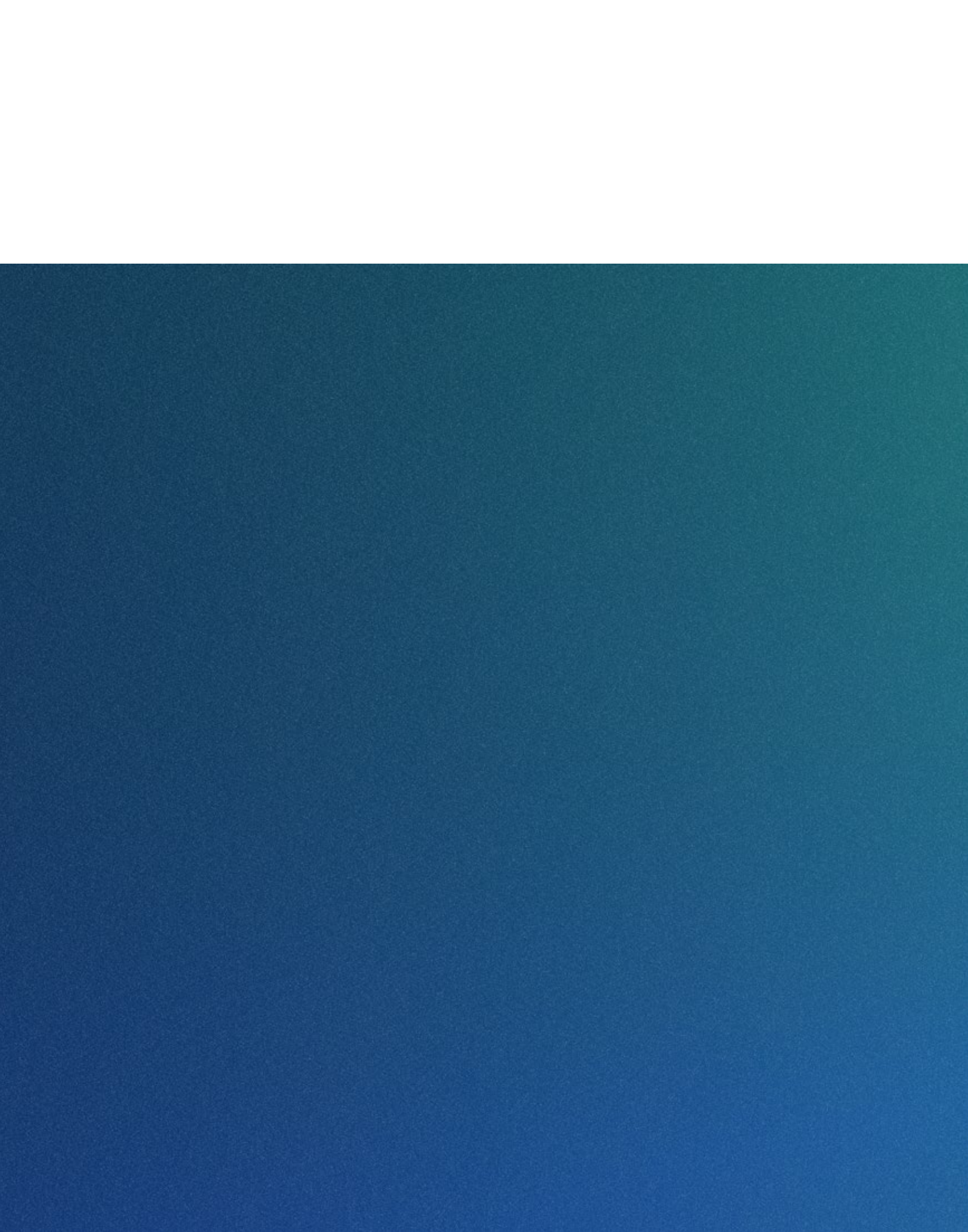
Applying Huellebecq’s lens to 3rd level Creative Education we find a very similar situation. In the “winner takes all” stakes of the Creative sector only a small percentage of graduates actually make a career with their artistic profession with the remainder facing a life full of struggle and frustrations.

Solution

Seeing all Creatives who graduate or acquire their skills in any other way as professionals who during their education learn entrepreneurial skills they can apply to be the success, create the impact and survive in a way they want to be? Does it really need to be like this or is there a feasible solution to make the creative career possible?

We have in Europe amazing Fine Art, Music, Design, Film, Acting and similar Academies perfectly preparing their students to produce and perform work at the highest level. Unfortunately, many of their graduates end up having 3 jobs from which two are subsidising their vocation. My question is whether it is fair and reasonable to expect creative academic institutions, who excel in educating these top creatives in their chosen fields, to be the right places to provide creative entrepreneurial education? Especially when we combine the current attitude of universities and colleges towards creative entrepreneurship education and add to this the fact that Creative entrepreneurial education is a practical knowledge, mostly gained in an applied environment and developed further through real-world successes and failures, I don’t see this Creative Education eco-system as providing this applied knowledge.

Therefore for the moment, the better solution I would argue, is to leave the creative education institutions to focus on developing the creative talents of artists and creatives, and in parallel, to develop a network of entrepreneurial academies, incubators and accelerators, developing the talents of entrepreneurship for creative entrepreneurs.



A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS JELENE ÉS JÖVŐJE



TIMÁR KATALIN

Művészoktatás / művészetoktatás

Kortárs művészeti viszonylatok

A Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán tanítok, egyik kötelező kurzusom *A művészeti nevelés története* címet viseli. A tanárképzés 2015 szeptemberében indult (újra) és a tárgy gyakorlatilag a 2012-13-as tanévben általam szabadon választható szemináriumként meghirdetett *Művészet és oktatás* című kurzus beemelése a tanárképzés keretei közé. Ez utóbbi szeminárium ötletét az azon a télen, 2012 decemberében és 2013 januárjában zajló Hallgatói Hálózat által szervezett egyetem-foglalások adták. Bár ha követelése nem a képzőművészeti felsőoktatás tartalmi kérdéseit érintették, mégis azt feltételeztem – mint utóbb kiderült, tévesen –, hogy egy ilyen kurzus a hallgatók érdeklődésére tarthat számot, épp azáltal is, hogy alkalmat teremt a saját maguk által is „végigjárt” képzés kritikai vizsgálatára, valamint arra, hogy az oktatás rendszerében betöltött szerepük lehetőségeit ártértékeljék. A kurzusra végül három hallgató jelentkezett és így annak tartalma emiatt átalakult. Csak zárójelben jegyzem meg, hogy végül azokat az alternatív művészetpedagógiai gyakorlatokat vettük számba, amelyek épp a pécsi kontextusban jelentek meg és működtek akkoriban. A tanárképzés akkreditációs folyamatában azt a felkérést kaptam, hogy építsük be ezt a kurzust a tematikába, ahol végül a tanárképzés szervezői részéről *A művészeti nevelés története* címet kapta. A mai előadásban csak közvetve/áttételesen érintem azt a kérdést, hogy vajon miben segítheti a művészeti tanárképzést egy ilyen kurzus. Inkább arra a kérdésre szeretnék válaszolni, hogy – legalábbis az én, művészettörténész és kurátori szemszögemből – milyen tartalmi következményei vannak már a kurzusok elnevezésében jelentkező különbségeknek is, valamint hogy ezek a különbségek hogyan határozzák meg a művészeti oktatás tartalmi kérdéseit és részben dilemmáit.

Az általam tartott kurzusok címvariációi korántsem tűnnek pusztán formai eltérésnek. Az egyik kérdés, ami azonnal felmerül, amikor például félév elején a kurzusleírásban (adminisztratív okból, pl. a Neptun számára) meg kell adni az angol címet épp a nevelés és oktatás idegen nyelvű terminológiáját érinti. Angolul az „education” kifejezés mind az oktatás, mind pedig a nevelés konnotációját tartalmazza; magyarul azonban ez kettéválik. Véleményem szerint ez a fogalmi eltérés részben azt a kettőséget fedi le, amelyet az előadásom

címében megfogalmaztam. A nevelés versus oktatás kérdést le lehet fordítani úgy is, hogy vajon a művészetet tanítsuk vagy a művészeket. Ez nem játék a szavakkal. Az eltérő fogalmak, illetve tartalmak eltérő művészet-felfogást takarnak, amelyek kölcsönhatásban vannak azokkal a didaktikai és módszertani megközelítésekkel, melyekben ezek az eltérő nézetek kifejezésre jutnak.

Ezek az eltérő tartalmak természetesen politikai és morális vonatkozásokkal is bírnak. Ha megpróbáljuk nagyon egyszerűen meghatározni, hogy mi is az oktatás és a nevelés közti különbség, akkor a nevelésnek egy olyan morális plusz-tartalmat tulajdonítunk, amelynek közoktatási – azaz elvben semleges – körülmények között nincs igazán helye. A nevelés a mai társadalmi viszonyok kontextusában egy avított fogalomnak tűnik, mert a nevelőknek alárendelt egyedeknek akarnak olyan tartalmakat közvetíteni, amelyek befogadása ellen ezeknek az (kiskorú) egyedeknek nincsen módjuk „védekezni”. A nevelés esetében a behatás látszólag az egyedeket éri, a hangsúly azonban nem a „nevelt” személyeken, hanem a nevelés tartalmán van. Azaz az egyedeket csak annyiban akarjuk tanítani, amíg egy, a tanítók által, részben morális alapokon meghatározott normát követnek. Ez a norma természetesen nem egyetlen ember által kerül definiálásra, ám épp a *nézőpontok* sokféleségét zárja ki.

A barokk művészet kapcsán beszél Octavio Paz a határátlépésekről (*transgression*). Paz szerint a barokk esetében ez a transzgresszió a tárgyra (*object*) fókuszál, nem pedig az alanyra (*subject*), ahogy azt például a romantika teszi.¹ Mieke Bal azért is említi azt a barokk és a kortárs művészet összefüggéseit tárgyaló könyvében, mert szerinte épp a barokk az a kor, amikor a *nézőpont* fogalma központi szerepet kap, és a mai művészettel való párhuzamnak épp a *nézőpontnak* a két korszakban megfigyelhető jelentősége adja meg az alapját. A *nézőpont* kérdése szorosan összefügg az önreflexióval (és azon keresztül az ironiával), amit ha a paz-i értelemben véve a tárgyra (*object*) vetítünk, akkor elérkezünk a művészet (tárgy – *object*) és a művész (alany – *subject*) dichotómiájához.

A művészet és a művész ilyen jellegű szétválasztása első pillantásra az elidegenedés kapitalista paradigmájába illik. Bár a gyáripari termelés struktúrájának átalakítása, azaz a fordista termelési modell végletekig való fokozása hozta létre a „deskilling” fogalmát, ez hamar átkerült a művészet területére. A fordista, vagy futószalagos termelési módban a munkás képzésére fordított pénzügyi és temporális költségeket minimalizálják azzal, hogy a termelés folyamatát olyan, nagyon apró részekre bontják szét, amelyeknek megtanulásához és elsajátításához nincs szükség valódi képzésre, mert végtelenül egyszerűek és könnyen elsajátíthatóak. A munka manuális és intellektuális része teljesen szétszakad ezáltal.²

A képzőművészet esetében a *deskilling* fogalmát a művészet dematerializációjával kapcsolatban szokták emlegetni, amikor a ready-made, illetve a konceptuális művészet megjelenését követően a hagyományos festészeti és szobrászati mesterségbeli tudást háttérbe szorította a materiális értelemben véve ilyen tárgyalkotó skilleket nem igénylő művészeti módszer. A mesterségbeli tudást manapság – kissé paradox módon – leginkább

¹ Octavio Paz gondolatait említi Mieke Bal: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*, Chicago Univ. Press, 1999, p. 28.

² Lásd David Beech: *Weberian Lessons: Art, Pedagogy and Managerialism*, in: Paul O'Neill and Mick Wilson (szerk.): *Curating and the Educational Turn*, Open Editions/de Appel, 2010, p. 52. (pp. 47–60)

az amatőr és hobbiművészek viszik tovább.³ A művészet dematerializációjának legkézenfekvőbb megfelelője a kapitalista termelésben a munka immaterializációja, azaz az a jelenség, hogy a klasszikus, gyáripari termelés a nyugati világból eltűnt és átvették helyét a szolgáltatások. A termelés obszcénná vált, azaz a szcénán kívülre, a harmadik világ országaiba delegálta a folytonos profit-éhség által motivált tőke.

A művészet dematerializációja és a munka immaterializációja ha nem is egymással párhuzamosan zajló folyamatok voltak (a dematerializáció prototípusai természetesen már Duchamp óta jelen voltak, de az 1960-as évekre vált egyértelművé és kikerülhetetlenné a folyamat, míg a globalizációnak is nevezett gazdasági és politikai folyamat kicsit később, a 70-es és 80-as években), de egymást mindenképpen erősítették. A dematerializációt persze nagyban motiválta a kapitalizmussal szembeni ellenállás vágya, mely a 60-as és 70-es évek művészeti törekvéseit erősen áthatotta. Még akkor is így volt ez, ha végül ez az ellenállás nem bizonyult sikeresnek, ezek a művek is bekerültek a kapitalizmus árucikkei közé. A maguk gyakran szerény megjelenésével épp azt bizonyították, hogy egy áru értékét végső soron a szimbolikus mező határozza meg és azt, hogy a művészet nem tud ezen a mezőn kívül működni. Az nem a művészek lázadó szándékán, hanem a kapitalizmust mindent bekebelező profit-éhségén múlik, mely ezt a „devianciát” természetesen nem engedi meg. A konceptuális művészet későbbi óriási financiális sikere paradox módon épp a kapitalizmus működésének ezt a logikáját igazolta.

A munka immaterializációja, azaz az árucikkek termelésének a szolgáltatásokkal való felváltása a képzőművészetben leginkább az ún. közösségi, vagy dialogikus (Grant Kester⁴) művészet térhódításával érhető tetten. A képzőművész személyére vonatkozó elképzeléseket felváltotta egyfajta „munkaköri leírás”, amely a művész feladatait és mozgásterét kijelöli. A munkaköri leírástól való eltérés természetesen annyiban megengedett, amennyiben ennek következményeit (kiközösítés a kánonból, erkölcsi megvetés, stb.) a művész egyedül maga vállalja. Ebben a kontextusban nem tűnik véletlennek, hogy a művész korábbi metaforáihoz egy új, a „művész mint tanár, oktató” járult.⁵ Talán hibás is ezt pusztán vonzó metaforaként látni, mert egy nagyon is konkrét szereptől beszélhetünk, mely egyáltalán nemcsak a szimbolikus mezőben érvényesül, hanem a „való életben” is. A művész munkát és/vagy állást (azaz biztos megélhetést) kap tanárként.

Ebben az új felfogásban „a-művész-mint-tanár” feladata nem az, hogy más, érdeklődő fiatalokat olyan szervezett oktatásban részesítse, amely során ők is professzionális művészekké válnak, hanem hogy „amatőröket”, „kivülállókat”, sokszor a művészet iránti teljesen közömbös, vagy egyenesen ellenséges emberekkel foglalkozzon. Ennek helyszíne leggyakrabban nem is az iskola (tehát egy formális oktatási intézmény), hanem olyan társadalmilag definiálható közegek, színterek, amelyeknek egy részének eredetileg nemcsak az oktatáshoz, de a művészethez sincs semmi köze. A művészre hárul a saját tevékenységéhez kapcsolódó infrastruktúra és kontextus megteremtése is.

³ Gregory Sholette (*Dark Matter: Art and Politics in the Age of Enterprise Culture*, Pluto Press, 2011, p. 41) John Roberts könyvére hivatkozik (*The Intangibilities of Form: Skill and Deskilling in Art After the Readymade*, Verso, 2007).

⁴ Lásd Grant H. Kester: *Conversation Pieces: Community + Communication in Modern Art*, Univ. of California Press, 2004.

⁵ Ennek a metaforának természetesen arisztotelészi gyökerei vannak, tehát ebben az értelemben nem jelent újdonságot.

Ha mindezt vissza szeretnénk vetíteni annak a kurzusnak a tematikájára, amelyre az előadás elején utaltam (a karunkon folyó tanárképzés keretében belül működő *A művészeti nevelés története* című kurzus tananyagára), akkor a szemeszter során a művészet (normatív) oktatásának különféle elképzeléseiből kiindulva elérkezünk a művészek oktatásának módszertanához, amivel a félévet zárjuk. A kurzus elején általánosságban felmerülnek az általam eddig említett kérdések azokban a beszélgetésekben, amelyeket a hallgatókkal folytattunk abból a célból, hogy a félév pontos anyagát együttesen körülhatároljuk. Amikor az oktatási fordulatról (*educational turn*) beszélünk, akkor ez nemcsak a professzionális képzőművészeti felsőoktatást érinti, hanem egyrészt a kortárs művészeti intézményeknek a művészet közvetítésében játszott megváltozott szerepét is, másrészt pedig azt a területet, amely az utóbbi évtizedben radikális átalakuláson ment keresztül: ez pedig a tudás létrehozásának, vagy termelésének módja, amelyen most nem egy bürokratikus folyamatot, hanem egy episztemológiai (vagy metodológiai) kérdést értek.

Összegzés vagy konklúzió helyett egy példát szeretnék említeni, melyet akár kiindulópontként is használhattam volna. A lengyel Azorro csoport 2004-es, *Család* című videójáról van szó.⁶ Az Azorro tevékenységének középpontjában a művészeti világ különböző ellentmondásainak és evidenciaként kezelt premisszáinak ironikus vizsgálata állt. Egyik legismertebb művük a *Már mindent megcsináltak* című videó, ahol a csoport tagjai egy kertben ücsörögve és cigizve azon elmélkednek, hogy mi legyen a következő munkájuk, ám végül nem jutnak dűlőre, mert minden ötletükről saját maguk bebizonyítják, hogy ezt már előttük egy másik művész megcsinálta.

A *Család* című műben egy klasszikus, négy fős családot látunk a TV előtt a nappaliban ülve. A szereplők azonban a szokásos hétköznapi csevegés helyett – bár annak hangnemében – folyamatosan a művészetről beszélnek. Nem is akármelyik korszakról, hanem az avantgarde-ről és a videó készülésének idején aktuálisnak számító kortárs képzőművészetről. Bár Azorro műve számos, a képzőművészettel kapcsolatos bevett nézetet kommentál, itt most mégis oktatási szempontból említem. A bevett felfogás szerint a nevelés leghatékonyabb terepe a család, ahol a gyerekek a szülők példáján keresztül, „öntudatlanul” sajátítják el a társadalmi érintkezés, az alapvető morális értékek és a tudás számtalan módozatának formáit akkor is, amikor közvetlenül nem oktatják őket semmire. A videó legironikusabb, leginkább megnevettető és legdisztopikusabb eleme azonban mégiscsak a képzőművészet mindent átható jelenvalósága, melyet a videón szereplő gyerekek épp a szülői mintákon keresztül tesznek magukévá. Ám a kétely a nézőben megfogalmazódik: szeretnénk-e egy olyan világban élni, ahol az esti családi együttlétet az avantgarde művészet kérdéseinek felszínes kommentálása töltene ki. Az Azorro csoport videójának és az én előadásomnak is az a szomorú konklúziója, hogy a művészet és a művészek oktatásával kapcsolatos dilemmákat – egyelőre legalábbis – nem tudjuk feloldani.

6 <http://artmuseum.pl/en/filmoteka/praca/azorro-grupa-family> (utolsó letöltés 2017. október 21.)

KATALIN TIMÁR PhD

The Education of Artists / The Education of Art Contemporary Relations

The most fundamental dilemma of any art education revolves around the question whether it should focus on educating the artist or teaching what art is about. This dilemma is partly informed by the dual meaning of the term 'education' in Hungarian where we have two different terms for designating the formal aspects on the one hand, and the more informal, moral content of education on the other. The subject which I teach at the university uses the second term as its official title, thus implying – and perhaps emphasizing – the moral content of teaching art and artists in a normative way. The division (or dichotomy) of the subject and the object of art education seemingly echoes the structure of alienation in capitalist production. This is closely related to the dematerialization of the art object, a phenomenon parallel with the immaterialisation of labour. Dialogical art (Grant Kester) can be understood as a form of (artistic) service where – on the top of all previously existing metaphors – the artist takes the role of the educator. This context comprises of two fundamental differences from previously existing formal art education. It involves people who have sporadic and very little, if any, encounter with contemporary art and its location has often no direct relationship to any formal education institution. In this way the artist becomes responsible for creating the – temporary – material infrastructure and the immaterial context for his/her educational activities. An utopian and positive aspect of this methodology is based on a relatively new understanding of knowledge production as a form of less hierarchical and less bureaucratic process.

A dystopian vision appears in the Polish art group Azorro's 2004 video *Family* where the two aspects of education meet in the depiction of an average family evening. The family's small talk and activities are ubiquitously centered around contemporary art where the often superficial comments seem to hide the personal and emotional level of family relations. The video doesn't aim at resolving the dilemma, but at imagining the realization of the utopian scenario of art education.



RAFFAY ENDRE

A Disney-kód

Művészettörténet és műemlékvédelem művészelölteknek

A pécsi Művészeti Karon a festő-, szobrász- és grafikusművész-hallgatók, akik ötéves, osztatlan képzésben részesülnek, tanulmányaik során folyamatos művészettörténeti képzést kapnak. Az oktató célja, hogy a kurzusok tudásszigeteinek az anyaga puzzle módjára illeszkedjék egymáshoz és összképet alkosson. A képzést, habár a Kar tudományegyetemi környezetben, a Pécsi Tudományegyetem részeként működik, a Kar saját Művészettörténet és Elmélet Tanszéke biztosítja, amelynek keretén belül Művészettörténeti Kutatócsoport is működik.¹ A Tanszék, noha nemcsak a festők és a szobrászok képzésében vesz részt, de a grafikusokéban, a keramikusokéban, a Zeneművészeti Intézet és a DLA Iskola hallgatóiában, valamint a Bölcsészettudományi Kar művészettörténész BA képzésén résztvevőikében is, a Képzőművészeti Intézet keretein belül tevékenykedik.

Az ötéves művészettörténeti képzés a MAB előírásainak megfelelően az ókori görögség művészete előzményeinek az ismertetésével indul és tart egészen a kortárs művészettel való foglalkozásokig. A kötelező tantárgyak mellett, speciális kollégiumok, a Kutatócsoporton belüli tevékenységek és nyári művésztelepek szélesítik a művészettörténeti tudás átadásának/elmélyítésének a lehetőségeit.² A művészdiploma megszerzésének egyik feltétele a szakdolgozat elkészítése és megvédése, amely általában ugyancsak művészettörténeti jellegű.

A Művészeti Kar művészettörténeti képzése az elméleti előtudás biztosította alapokra (egyáltalán műveltségi előtudásra) csak helyi-közzel számíthat. A művészettörténeti felvételi kérdéseire adott válaszokból megtudni, hogy a velencei biennálé egy építészeti motívum, vagy azt, hogy a firenzei *Dávid* szobrot Leonardo készítette, a vizsgákon megtudhatjuk, hogy Mátyás király és Ferenc József időbeli elsőbbségét az dönti el, hogy

¹ A pécsi Művészeti Karról részletesebben lásd: *A művészetek fakultása. Művészeti Kar a Pécsi Tudományegyetemen*. Szerk. LAKNER Tamás, AKNAI Tamás, RADNAI Éva. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, 2015.

² A Tanszékéről részletesebben: RAFFAY Endre: *Művészettörténet és Elmélet Tanszék, Kutatócsoport = A művészetek fakultása*, 2015, 83-84. A Tanszék és kutatócsoportjának tevékenységéről: RAFFAY Endre: *Művészet és műemlékvédelem Pécsen és Zentán = A művészetek fakultása*, 2015, 85-87, és RAFFAY Endre: *Kreatív partnerség Magyarország program = uo.* 89-91. A Művészet és műemlékvédelem témájú zentai művésztelep első bemutatása: RAFFAY Endre: *Ismerős idegenek. A pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának zentai művésztelepéről = Híd*, LXXV, 2011. november, 112-122.

azt „honnan nézzük”, hogy Szent István királynak már az apja is király volt, vagy azt, hogy Padova Firenzében van, Bizánc meg Afrikában, Savenna jelentős bizánci emlékeket őriz, Csimbambu meg a duecento fontos művésze, vagy, hogy az operairodalom egyik gyöngyszeme *A sevillei barbár*. A kari tapasztalatok azt mutatják, hogy a művészettörténeti tudás továbbadása miatt aggódók félelme nem alaptalan. Minden reményünket Tini Nindzsákba kell fektetnünk? Donatello, Raffaello, Leonardo és Michelangelo nevének ismerete az óvodáskor tájától kezdődően biztosítottak látszik. De vajon az egyetemi évekig sikerül-e pótolni a valódi nevek mögötti valódi tartalmat? Donatello mindenesetre még az egyetemi évek alatt is problémát szokott jelenteni. **(1. kép)**

A Művészeti Karon az elméleti művészettörténeti képzést nemigen egészíti ki gyakorlati művészettörténeti képzés – a művészettörténeti alkotások anatómiájának gyakorlati jellegű, műtermi megismerése (részbeni vagy teljes másolásuk, újraalkotásuk, létrejöttük technikai-megvalósítási problémáinak modellezése, kapcsolódó anyagtani tanulmányokkal, stb.) szinte teljesen hiányzik, öröndetes kísérletek és kivételek talán csak az ikonfestészet vonatkozásában, valamint a keramikusok Zsolnay-másolataiban adódnak, amelyek ugyanakkor általában nélkülözik a közvetlen művészettörténeti háttérrel. A képzés az emberi test anatómiájának „másolására” nagyobb figyelmet fordít – ugyancsak művészettörténeti vonatkozások nélkül. A műalkotások másolásának elmaradását és a műtermi boncasztalról való hiányát a múzeumi foglalkozások, kiállítás-látogatások és az egyébként is igencsak ritka, de tiltott édességű művészettörténeti kirándulások alkalmával gyűjtött tapasztalatok nem helyettesíthetik. A művészethallgatók így elődeik tevékenységét szinte csak az elméleti oktatás biztosította „hírből” ismerik, de reprodukálni nem tudják. Mindez egyetlenegy szempontból megnyugtató: a pécsi Művészeti Karnak esélye sincs a műtárgyhamisítók képzésében részt venni. Megnyugtató az is, hogy hamisítással művésztanáraink sem foglalkoznak. Mindez ugyanakkor együtt jár azzal, hogy a művészethallgatók a művész-elődök örökségét, saját örökségüket birtokba csak az elméletben, a művészettörténeti órákra száműzött tevékenység keretein belül, tehát csak részlegesen vehetik birtokba. Az örökséggel így nehézkes a kommunikáció – a (meg)tagadás, de a folytatás vagy a felülmúlni akarás szempontjából is. A problémával, gyakorlati következményeivel legutóbb a pécsi Nádor Galériában rendezett *Rájátszás – 650 éves a Pécsi Egyetem* című kiállítás fiktív művészeti/történeti anyagának a létrehozatala kapcsán jómagam a kiállítás társkurátoraként találkoztam, a művészkollégák pedig a hallgatók alkotás közbeni problémáinak megoldhatatlan eseteiben.³

Mindez nemcsak művészeti kérdésként nyugtalanító. Hallgatóink nagy része ugyanis nem művészként érvényesül az egyetem éveit követően, hanem, elvégezve az egyéves művésztanári képzést, rajz- és vizuális nevelő tanárként fog tevékenykedni. A (közel)jövő iskolásai tőlük fognak művészettörténeti vonatkozású információkat kapni, mondhatni: az alapok lerakásában lesz szerepük, a Tini Nindzsák segítségével, vagy nélkülük. A művészettörténeti tudás fontosságának háttérbeszorulása és továbbadásának megtapasztalt problémái nem lehetnek függetlenek a művészetről és a művészekről alkotott képtől, társadalmi szinten elterjedt sztereotípiáktól. Tanulságos lehet ebből a szempontból az, hogy a művészet(ek) a könyvtári szakkatalógusok tanúsága szerint is csak hátul, a sporttal és a szabadidővel együtt kerül(t) besorolásra. Valóban: senkit sem zavar, ha szabadidőmben, futkosás közben a sevillei barbárt hallgatom és pihegni Leonardo márvány *Dávid*ja előtt állok meg. Nincs társadalmi felhőrdülés, csak néhány kolléga bosszankodik, amikor Hercule Poirot szavait

3 A *Rájátszás – 650 éves a Pécsi Egyetem* című, a pécsi Nádor Galériában 2017. augusztus 31. és szeptember 22-e közt felállított kiállítás katalógusának munkálatai még folyamatban vannak. A kiállítás kurátorai: Timár Katalin és Raffay Endre.

hallja az *Elrabolt miniszterelnök*ben: „M. Fingler művészlélek, Hastings. És mint tudjuk, a művészek általában nem értenek a komoly dolgokhoz!”⁴ A művészetfogyasztó közönség alázat nélküli „szakértelme” („az a fontos, hogy számomra mit jelent”) minden művészeti és művészettörténeti tudást és előfeltételt felülír.

Az európai művészek társadalmi megbecsülés-története ívének alábukása és Poirot-ig való ereszkedése nem lehet független két, ellentétes folyamatától: a művészeket gyötrő, impotenciát okozó félelmektől, de a művészettel érintkező közönség immunitást eredményező felbátorodásától sem. A félelemmel és a felbátorodással Edgar Wind foglalkozott.⁵ Wind Keats-re hivatkozva azt állítja, hogy a művészek megriadtak a tudástól/tudománytól,⁶ Baudlaire-re hivatkozva: a képzelettől⁷ és hozzátehetem, Delacroix-ra hivatkozva, a régiek hagyományától is,⁸ miközben a közönségből a művészettől való platóni „szent félelem” nyomtalanul elillant.⁹ Művésztől és műveiktől már nem félünk, művészettörténelemtől sem, hacsak nem egyetemi vizsgán botlunk, csupán a Tini Nindzsákra bízva, eléje.

Az európai művészek megbecsülés-története ívének emelkedése a középkorban, a koraközépkori szabad és nem szabad művészetek illetve a művészetek/mesterség és a tudomány közti határok átjárhatatlanságának megkérdőjelezésével indul. Panofsky szolgálat e tekintetben értékes adatokat, amikor a klasszikus gótikus székesegyházak építését tervező/vezető építészek megbecsülésének az egyetemi tudósokéhoz hasonló példát idézi. Külsődlegesen, mint a kesztyű és pálca és doktori fokozatok.¹⁰ Az építész megbecsültségének megalapozása minden bizonnyal nem lehetett független a szabad művészetekben való jártasságától: az aritmetica és geometria szabad művészetében való kompetencia nélkül nehezen lenne elképzelhető, hogy a gótikus székesegyházak építését rájuk bízta volna. De már korábban is: Cluny harmadik templomának építészeti tervét egy, a zoltáréneklés révén a musicában jártas szerzetesre, Gunzóra bízta, annak hajlott kora ellenére.¹¹ Pierre de Montreuil viszont nem a szabad művészeteknek köszönhetően nyert társadalmi ill. tudósi rangú építészre hívja fel a figyelmet, amint ezt a párizsi sírlapján szerepeltetett kőfaragók doktora (doctor lathomorum) cím bizonyítja.¹²

A képzőművészek társadalmi megbecsülésének példait a reneszánsz bőséggel szolgáltatja. Egy cinquecento eleji példa, amelynek ismerete nélkül a megfelelő művészettörténeti vizsgán és a szigorlaton hallgatóink (persze csak az ismerethiány felfedezése esetén) át nem mehetnek, felveti nemcsak az építészeknek, de a festőknek és a szobrászoknak a bölcsek közé való sorolási lehetőségét, mégha csak rejtett formában és egy másféle program megvalósításának melléktermékeként. A vatikáni pápai lakosztály Stanza della Segnatura-jának

4 A David Suchet főszereplésével forgatott film alapjául szolgáló Agatha Christie mű még 1923-ban született. Vö. SUCHET, David: *Poirot és én*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2014, 109.

5 Vö. WIND, Edgar: *Művészet és anarchia*. Budapest, Corvina, 1990.

6 Wind, Edgar: *Félelem a tudástól* = WIND, 1990, 48.

7 Wind, Edgar: *Művészet és anarchia* = WIND, 1990, 8-9.

8 Vö. Delacroix naplóbejegyzését 1834-ből a régi mesterek tekintélyéről, a hagyományokról: „Éppen olyan veszedelmesek, mint amilyen hasznosak. Félrevezetik és megtévesztik a művészt; félelmetes érvekkel vértetik fel a kritikust minden eredetiség ellen.” Idézi: MAROSI Ernő: *A XIX. század: a művészettörténet tudománnyá szerveződése = Emlék márványból vagy homokkőből. Öt évszázad írásai a művészettörténet történetéből*. Válogatta, fordította és az előszót írta: MAROSI Ernő, Budapest, Corvina, 1976, 65.

9 Vö. WIND, Edgar: *Művészet és anarchia* = Wind, 1990, 9, 14-15.

10 PANOFSKY, Erwin: *Gótikus építészet és skolasztikus gondolkodás*. Budapest, Corvina, 1986, 19.

11 Vö. Hugo cluny apát Gilo-féle életrajza megfelelő részletével. In: *A középkori művészet történetének olvasókönyve*. Összeállította MAROSI Ernő. Budapest, Balassi, 1997, 55.

12 A síremlék felirata magyar fordításban: *A középkori művészet történetének olvasókönyve*, 1997, 40.

Athéni iskolája a képzőművészek társadalmi megbecsülése említett ívének akár záróköve is lehetne. (2. kép) A freskó részletes elemzése e tanulmány keretei közt nem lehet célom, sem terjedelmi, sem tematikai szempontból, de az említett és széles körben elterjedt lehetőség alapjainak a megvizsgálás érdekében néhány felületes pillantásról mégsem tudok lemondani. Teszem mindezt most úgy, mintha a Művészeti Kar művészettörténeti proszemináriumának a Tini Nindzsa korból kinőtt hallgatóival foglalkoznék. Célom lehet így az is, hogy bepillantást engedjek az ottani tevékenységbe: a kérdések és válaszok megfogalmazásának, kutatási nehézségek felvázolásának, módszertani játéknak, sőt módszertani paródiáknak a boszorkánykonyhai világába. Azt hiszem, ahogy irodalomtörténetet nem lenne szabad az *Így írtok ti* nélkül tanítani, úgy a művészettörténetet sem, sem az elméletit, sem a gyakorlatit. A proszemináriumokon nemhogy Karinthy-színvonalú feldolgozásra, de kevésbé bravúros egyetemi jegyzetre sem támaszkodhatunk. A proszemináriumi foglalkozások egy fontos vonatkozásban mégsem imitálhatók: a feltett kérdésekre válaszokat legfeljebb csak utóbb kaphatok, később ahhoz, hogy a témák kifejtését, netalán a kibontakozást elősegítsék vagy módosítsák.

A művészettörténetet népszerűsítő irodalomban és idegenvezetői körökben kifejezetten kedvelt és elterjedt, a figyelmet felkeltő és ébrentartó stratégia, a rejtett portrék felfedése, a rájuk való vadászat. Nem véletlenül, hiszen ez a bennfentesség látszatát kelti, és ezzel illúzióval ajándékozza meg az idegenvezetettet is.¹³ ugyanakkor vitathatatlanul felturbózzhatja a művészi befogadásélményt is. De könnyen szerzett bennfentesség és sokszor csalóka hitelű művészi élmény ez. Rejtett portrék (lehetséges) példáival épp a reneszánsz szolgálhat, bőséggel és (részben) szakirodalmilag is elismerten. Az *Athéni iskola* iskolapéldája ennek a törekvésnek. A kép filozófus szereplőinek azonosítása eleve izgalmas lehetőség, hát még a szereplők megjelenítéséhez kölcsönzött modellek azonosítása, különösen úgy, hogy köztük akár a legnagyobb művészek is ott lehetnek.¹⁴ Az élen, a PTE Művészeti karos hallgatói szerint is, Leonardo áll, akárcsak vélhetően az *Athéni iskola* élen is, Platónként megjelenítve, ahol kortársai is ott rejtőzködhetnek Michelangelo, Raffaello, Bramante, Sodoma és mások.

Az első kérdés persze az, hogy ebben és a rejtett portrék hasonló eseteiben egyáltalán felmerülhet-e a kérdés, hogy vajon ki kinek a *képviselője*. 1. Mi értelme lenne azt állítani, hogy Platón Leonardónak lenne a képviselője (az antik Athénban)? 2. Ugyanakkor állíthatjuk-e azt, hogy Leonardo Platónnak lenne a képviselője (II. Gyula Rómájában)? Az első kérdésre, hacsak reinkarnációs lehetőségeknek egyébként a platóni tanításban is szereplő lehetőségeivel nem számolunk, azt válaszoljuk: ez anakronizmus és értelmetlenség. Pedig a látvány ezt mutatja/jelenti. Jobb nem hinni a szemünknek? Ha mégis hiszünk a szemünknek, a második kérdésre azt válaszolhatjuk: Leonardo nem viseli Platón képét! Holott ennek a képviselőségnek értelme is lehetne, ha a kortársak szerint Leonardo valóban Platont, illetve tanait képviselné. Lehetne más értelme is. Például olyanféle, II. Gyula Rómájában (egy) Leonardóra, úgy tekintenek mint Platónra az athéniek, és más művészeket is a filozófusokat megillető tisztelet övez itt, mert ami Athénban filozófusok tanítása volt, az itt és most a képzőművészetben és az építészetben testesül meg. A kép így valóban a művészek ön-, és társadalmi megbecsülés-ívének záróköve lehetne, olyan, mint Poirot megbecsülés(történet)ében mondjuk az elrabolt miniszterelnök megtalálásáért kifizetett „busás jutalom”, vagy a „Ramszeszek rubinjának” megtalálásáért ajánlott uralkodói kitüntetés. Mindezzel együtt a freskó így a művészek gögjéről és a dicsőség múlandóságáról

13 Vö. GOMBRICH, Ernst H.: *Raffaello Stanza della Segnatura*. A Stanza szimbolikájának természete = GOMBRICH, Ernst H.: *Reneszánsz tanulmányok*. Budapest, Corvina, 1985, 52.

14 Az azonosítás-történethez lásd. GOMBRICH, 1985, 42. A portrékhoz: uo. 52.

is szólhatna és akkor program-mottója (az azóta egyébként valóban művészettörténeti közhellyé avanszált) Dante-idézet¹⁵ átstilizált/torzított változataként a következőként rekonstruálnánk (mondjuk Leonardóra vonatkoztatva): „Lám Athénban Platón tartott / minden teret, Rómában ma Leonardót kiáltják: / s amannak híre éjszakába hajlott.” Vagy: általánosabbra hangolva, a filozófia és a művészet kapcsolatára vonatkoztatva: „Lám, eddig a filozófia tartott / minden teret, és ma a művészeteket kiáltják: / s amannak híre éjszakába hajlott”. Volt képük hozzá? Vagy: mindehhez volt képe Raffaellónak? Mindez meglehetősen parodisztikus és az ikonográfiai értelmezés veszélyeire, meg arra, hogy az ikonográfiában is tudni kell, hol a határ.¹⁶ A képviselőség a rejtett portrék vonatkozásában nyilvánvalóan nem használható, hiszen a képviselőket nem azért találták ki, hogy elrejtőzködjének, hanem, hogy annak nevében/képében fellépjenek, akitől felhatalmazásuk van, vagy akitől ilyenfélét származtatnak. Maradjunk talán annyiba: Raffaello az *Athéni iskola* szereplőinek megfestéséhez kortársait is használhatta – csupán modellként. A Stanza más ábrázolásain és a többi Stanzába viszont eljátszhatunk a képviselőség kérdéseivel is. A pápaportrék esetében mindenképp, hiszen nyilvánvaló, hogy II. Gyula és X. Leó a korábbi pápáknak képviselője, az utóbbi esetében ezt a névazonosság történelmi példái is megerősítik.¹⁷

Nem valószínű, hogy Raffaello túlbonyolította volna a dolgot.¹⁸ Ott, ahol jelentést/tartalmat akart adni figuráinak és szereplőinek, nem bízta a meg/feloldást az értelmezők (elő)tudására vagy fantáziájára. Raffaello gondoskodott témájának és a fő részleteknek az egyértelmű meghatározásáról, méghozzá írásban, feliratok formájában. Nyilván ismerte a figyelmeztetést az írásba nem foglalt régi történetek feledésbe merüléséről. Minthacsak az utókor értelmezésre vállalkozó közönségére gondolt volna, amikor a Timaioszból is szereplő figyelmeztetést szem előtt tartotta, nehogy az előtű(n)k rejtve maradjon, mint a görögök előtt a régmúlt történetei.¹⁹ Ennek köszönve a freskó előtt állva nem kell a kioktatás szavait hallani („Előttetek azonban mindez rejtve van, mert az életben maradtak sok nemzedéken át úgy hunytak el, hogy nem tudtak írásban megszólalni.”²⁰). Mert mindaz, ami a freskón látható nincs rejtve előtűnk, a feliratoknak köszönhetően. Így a freskó felett, fenn a boltozat medallionjában, mint címdalban, ott a cím, angyalkák tartják, két táblára felírva: *Causarum cognitio* (az *Athéni iskola* cím utólagos²¹). **(3. kép)** A trónoló nőalak, aki az *Okok tudományának* fogalmát megszemélyesíti, ugyancsak felirattal tájékoztat, már a részletekről: a címet követően a tartalomról is olvashatunk. A mű tehát két könyvre tagolódik: a *Moralisra* és a *Naturalisra*. A kifejtés, maga a mű, alant, a falfelületen található. Az olvasást további feliratok segítik itt is, létező művek címe: a két főalak kezében egy-egy kötet tart.²² A bal oldali, akinek leonardói vonásait már említettem, a *Timaioszt*, a jobb oldali az *Etikát*. Az előbbi tartó férfiúnak Platónként, az utóbbi tartóénak pedig Arisztotelészként való azonosítása nemigen lehet kérdéses. **(4. kép)** Ha a művek nem lennének megnevezve, máris nehézségek támadnának.

¹⁵ DANTE, Purgatórium, XI. ének (A művészek gőgje) 91-96. Babits Mihály fordításában: „Ó, embergőgök hiúsága! véges / hír, mely mindjárt meghal, ha elhanyaglott / barbár kor nem tér vissza kútfejéhez! / Lám, festészetben Cimabue tartott / minden teret, és ma Giotto kiáltják: / s amannak híre éjszakába hajlott.” Vö. *Emlék márványból vagy homokkőből*, 1976, 21.

¹⁶ Vö. WIND, 1985, 53.

¹⁷ Lásd. a Leó-elődöket a Stanza d'Elidioróban és a Stanza dell'Incendioiban, valamint Parnassosz Apollónjának és Iacopo di San Secondónak a példáját (LYKA Károly: *Raffaello*. Corvina, Budapest, 1959, 23).

¹⁸ Hasonlóan gondolja Gombrich is. Különösen: GOMBRICH, 1985, 52-53.

¹⁹ PLATÓN: *Timaios* 23 c.

²⁰ Uo. (Ford. Kövendi Dénes)

²¹ A művet egy XVII. századi francia útikönyv nevezte először Athéni iskolának. Vö. GOMBRICH, 1985, 45.

²² GOMBRICH, 1985, 17. jegyzetben figyelmeztet: e művek önálló kötetben a korban nem léteztek.

A középső két alak ugyanis típusát tekintve másféle értelmezést is lehetővé tenne: a leonardói figura Szent Pál típusát mutatja, a kopasz fejtető körüli hosszú hajat, a hosszú szakállt, a hosszúkás arcot, a jobb oldali Szent Péter típusát, a kerek fejet, göndör, rövid hajat, ugyanilyen szakállt. Maga Raffello is (így) használja ezeket a típusokat a Stanza della Segnaturaival szomszédos Stanza d'Eliodoróban, a megfelelő attribútumokkal kiegészítve. (5. kép) Az ábrázolás néhány más szereplőjének az azonosítása sem lehet probléma, köszönve épp az attribútumoknak. Így a jelenet szín- és háttéréül szolgáló épület szoborfülkéi közül a néző felé forduló kettőnek a lakója minden félreértés nélkül azonosítható. A bal oldali, lantot tartó férfi Apollónként, a sisakban, pajzsával és dárdával ábrázolt nőalak Athénként.

Sokkal többre a bennfentesnek számító Vasari sem vállalkozott²³ – a Parnasszosz esetében a szereplők azonosítására vonatkozó tudása gazdagabbnak mutatkozott, akárcsak a Justitia falon megfestettek esetében is.²⁴ Ő művének írásakor ugyan evangelista és angyal-ábrázolásokra is emlékezett, amelyek minden bizonnyal tévedésnek minősíthetők,²⁵ viszont a további azonosításait mindmáig idézik. Ezek közt (természetesen Platónon és Arisztotelészen kívül) Diogenész és Zoroaszter szerepel, valamint maga Raffaello, Bramante és II. Federigo (Mantova hercege).²⁶ Nincs okunk arra gondolni, hogy Vasari szerint a freskó készültének idejében éltek valaki mást (nem képviselőként) helyettesítve szerepeltek volna az ókoriaknak eleve anakronisztikus összeállítású társaságában. Az azonosíthatók társasága Gombrich szerint tovább karcsúsítható: véleménye szerint Bramante nemigen lehet az az előrehajló alak, akinek Euklidészként való megnevezését viszont elfogadja.²⁷ Ha ő lett volna Bramante, az előrehajlása következtében megjelenő kopasz fejtetője kevés lett volna az azonosíthatóságához. A művészazonosítások közül egy biztos marad, Raffaellóé, akit az Uffizibeli önarcképe alapján ismerhetünk fel, a jobb szélen, ott, ahol Vasari is mondja.²⁸ (6. kép) Ha nem ismernénk Raffaello arcvonásait, Vasari helymeghatározása, de az arcnak a képből való „szerzői” kitekintése sem lenne elég a megnyugtató azonosításhoz, a túloldalon ugyanis szerepel egy másik, ugyancsak a képből kitekintő, raffaellói korú ifjú.²⁹

Raffaello szereplése nem elég ahhoz, hogy a freskóban a képzőművészek „társadalmi megbecsülési ívének” pompás zárókövét lássuk. Kérdés: Raffaello ha nem helyettesít senkit sem a képen, „saját jogon”, Raffaellóként van-e jelen? Ha nyilvánvaló igennel válaszolunk erre, marad az interpretációs lehetőség: Raffaello önmagát itt, mint az antik filozófusok körébe sorolható művészt ábrázolta. Így tekintve, akár van más művészportré a képen, akár nincs, az *Athéni iskola* mégsem független az említett ívtől.

Ugyanakkor: Raffaello nemcsak festőként lehet a képen. Ha igaza van Windnek, aki az Athéni iskolában Pico della Mirandola alapján megfogalmazott *Concordia Platonis et Aristotelis* programját látja, amelyhez Raffaello „páratlanul világos képi kommentárt fűzött”,³⁰ akkor mint a tan tudós értelmezője lehet jelen. Mindenesetre

²³ VASARI, Giorgio: *A legkiválóbb festők, szobrászok és építészek élete. Raffaello da Urbino festő és építész élete*. Budapest, Magyar Helikon, 1978, 481.

²⁴ VASARI, 1978, 483–484. A Parnasszoszon Sapphót névfelirat azonosítja.

²⁵ GOMBRICH, 1985, 42.

²⁶ VASARI, 1978, 481.

²⁷ GOMBRICH, 1985, 52.

²⁸ VASARI, 1978, 481.

²⁹ Akit viszont nőként, Alexandriai Hüpatiát látva benne, szokás azonosítani.

³⁰ WIND, Edgar: *Félelem a tudástól* = WIND, 1990, 56.

Raffaellóról más esetben is feltételezik: érdekelték a tudomány gondolatai. Azt az emlékiratot, amelyet az 1510-es években X. Leó pápának a római antik romokról és védelmük szükségességéről írtak,³¹ és amelyet műemlékvédelmi szemlélet (korai) megnyilvánulásának tartanak, sokan épp vele hozzák összefüggésbe.³²

A művészek és a műemlékvédelem összefüggéseiről hosszan értekezhetnék, a műemlékekre nézve kevesebb hasznos (fennmaradásukat biztosító) példát, és még több kevésbé hasznosat idézve, de e tanulmány keretei közt egyetlenre szeretnék csak kitérni. Röviden, hiszen a témával: a pécsi művészhallgatóknak a műemlékvédelembe, a zentai művésztelep keretein belül való bekapcsolásával egyetemi kiadványban már beszámoltam. A Művészettörténet és Elmélet Tanszék Kutatócsoportja 2011-től kezdve, nyaranta a szerbiai Zentán, a házigazdai szerepet vállaló Vajdasági Magyar Művelődési Intézettel közösen művészeti alkotótábort szervez.³³ Az alkotótábor célja a képzőművészetnek és a műemlékvédelemnek az összekötése, a képzőművészeti tevékenységnek a műemlékvédelmi részfeladatok ellátásába való becsatornázása, a műemlékvédelmi problémákra való, képzőművészeti eszközökkel megvalósított figyelemfelhívás – képzőművészek és mestertanárok, valamint művészettörténészek és műemlékvédelmi szakemberek segítségével, utcai akciók, kiállítói és kiállítási tevékenység formájában. Az utcai akciók közül a *Műemlékavatás* évről évre ismétlődik. (7-8. kép) Ennek során évente néhány épületet „Műemlék” feliratú táblával jelölünk, amely tábla az épület történeti/művészeti azonosítóit, valamint az avatói hitelesítést (a művésztelep megnevezését, valamint néhány éve a művésztelepi logót) is feltünteti. A művészeti alkotások sokszor éltek/élnek az illúziókeltés eszközeivel, látszatot keltenek, vélt vagy vágyott dolgokra utalnak, azokat ábrázolják, de szolgálhatnak a mesterségbeli tudás bemutatására is. Ilyenek a zentai táblák is: a vágyott védelem tábláiként azt a látszatot keltik, mintha állítói valós védelmet is biztosítani tudnának a számára. Az ógörög művészeti irodalom ismert anekdotája Zeuxisz és Parrhasiosz versengése. Művészete illúziókeltő tökéletességével az előbbi madarakat csapott be, az utóbbi viszont a híres festőkollégát, magát Zeuxiszt tévesztette meg. Nos, a zentai táblák a madarakat nem, de a járókelőket és a városi vezetőségnek a táblákkal, köztéri alkotásokkal foglalkozó bizottságát bizony megtévesztették, de elvették már épületbontásban gondolkozó vállalkozó kedvét is a pusztítástól, sőt az illetékes műemlékvédelmi hivatal munkatársait is nemegyszer ejtették gondolkodóba. Ám, ha félrehúzzák parrhasioszi függönyünket, kiderül, a tábláinkkal jelölt épületek valós védelmét egyelőre csupán a művészet védelme helyettesíti. Sokakat, fél évezreddel Raffaelló(ék) említett levele után, ez/ennyi is zavar. A művészek és művészhallgatók nem használhatnák műalkotásaikon szabadon a műemlék vagy művészeti emlék szavakat, saját elődeik tevékenysége megbecsüléséeként? A művészeket ebben sem lehetne komolyan venni? 2017-ben mindenesetre kénytelenek voltunk a műemlékavatás helyett *műmemlék*-eket és *űemlék*-eket avatni, a hivatalos műemlékvédelem nagyobb dicsőségére, és a jogi bonyodalmak elkerülésére. Ez utóbbiak megoldásában művészi eszközöket igencsak korlátozottan vethetnénk csak be.

Az intézményesített, törvényileg szabályozott műemlékvédelem nem Raffaello korában, hanem a XIX. században született meg. A Raffaello által meg nem festett, az építészek és képzőművészek Római/Athéni iskolájának megfestésére is a XIX. századig kellett várni. Delaroche párizsi képe (École des Beaux-Arts

³¹ Az Emlékirat X. Leó pápához a római antik műemlékekről részleges magyar fordítása MAROSI Ernőtől, in: *Emlék márványból vagy homokkőből*, 1976, 142-145.

³² Uo. 408, 26. jegyzet.

³³ Vö. a 2. jegyzettel.

díszterme, 1841), közepén Pheidiász-Apellész-Iktinosz (szent)háromságával a képzőművészek és építészek „Athéni iskolá”-jaként jelenik meg. **(9. kép)** A két(féle) „Athéni iskola” közti közvetítő láncszem Ingres *Homérosz apoteózisa* (Louvre, 1827) **(10. kép)**, amely közvetlenebbül kapcsolódik Raffaellohoz, az ugyancsak a Stanza della Segnatura-ban lévő Parnasszoszon keresztül. Delaroche képe lehet a művészek „társadalmi megbecsülése ívének” záróköve. Zavaró körülmény, hogy időben ez sokkal közelebb esik a Poirot-féle képhez.

Az viszont egyenesen zavarba ejtő, hogy ez utóbbihoz egy másik „Athéni iskola” áll közel, az időben ellenkező oldalon. Disney-é, a Clermonti-Disney Art Collection 1000 darabos, 67.7 x 47.7 cm-es puzzle-ja, a *School of Disney*.³⁴ **(11. kép)** A helyszín Disney Hollywoodja, a szereplők könnyűszerrel azonosíthatók. A szereplők azonosításával nincs gond, de elgondolkodhatunk, hogy a figurák kit helyettesítenek: a római Athéni iskola interpretáció-története során felmerült művész-szereplőket vagy az eredetinek gondolt koncepció filozófus-szereplőit. Középen a bal oldali Mickey Mouse vajon Leonardóként jelenik-e meg vagy mégis inkább Platón lenne? Mellette Arisztotelészként jelenik-e meg Donald kacsa (Kacsa Pali), vagy Michelangelóként? Vagy Pán Péter lenne ő, ládára és nem kötömbre támaszkodva, mint Hérakleitosz? A Sellő Diogenészt helyettesít? Raffaello és Sodoma helyén, Esmeralda közelében (aki a Disney-világban tovább javítja a nők arányát az athénihez képest) egyetlen alak, szőkén, fehér fogsorral: Phoebus figurája helyettesíti. A művészekből egy is elég lett volna? Vagy mindőjük: saját „jogon” van a képen?

Az architektura szobordíszeként megjelenő antik istenek is részei a Disney-világnak, esetükben nem kérdés, hogy Donald Apollónként áll, lanttal, Athénéként pedig gondolom nem Mickey-t, hanem Minnie-t akarták ábrázolni, sisakkal, pajzzsal, lándzsával. **(12-13. kép)** Ezzel lenne a legkevesebb gond tehát, abból a szempontból is, hogy a görög klasszikus mitológiát megelőzően e két görög istennek is megvoltak a zoomorfikus elődei. De másfélék – Apollón Szmintheuszként egér is és az egerek ura is,³⁵ így Mickeyvel, kellett volna helyettesíteni. Donald Apollón Küknoszként³⁶ sem jöhet számításba, mert nem ő az a bizonyos „rút kiskacsa” akiből hattyú vált, amelyről, ha Szmintheuszról nem is, mindenképp illene tudni, a Disney-világban főképp, ahol Andersen fő forrásnak számít. Gondolom, az egyik mű, amit a platóni-leonardói Mickey vagy az arisztotelési-michelangelói Donald tart, bizonyára Andersen meséi lehet, a másik meg Grimm mesék.³⁷

És mindebből, levonható-e a kortársi következtetés és *à la* Poirot megfogalmazhatjuk-e: „*mes amis*, de hisz’ a filozófusok általában nem értenek a komoly dolgokhoz”. Vagy pont ellenkezőleg: mindama komoly dolgok, amelyeket megjelenít és megjeleníthet a vatikáni Athéni iskola, Disney-re bízott (*à la* Poirot: „manapság általában Disney-ék értenek a komoly dolgokhoz”). Idézhetjük ismét Dantét: „Lám, eddig Platón tartott/minden teret, és ma Disneyék Mickey Mouse-át kiáltják: / s amannak híre, akárcsak Leonardóé, éjszakába hajlott.”

³⁴ <https://www.amazon.co.uk/Clementoni-39131-8-School-of-Disney-1000pc/dp/Boo3ELP6TM>

³⁵ *Mitológiai enciklopédia I.* Főszerk. Sz. A. TOKAREV, Budapest, Gondolat, 1988, Apollón címszó, 643.

³⁶ Uo.

³⁷ Disneyék a kép alsó keretének grisaille-szerű kialakítására is vállalkoztak. Itt a múzsák kaptak helyet (öten), a Hérakles mesefilmből, az ott magát bundabugyisnak mondó Philoktétész szatürosszal együtt. Az előbbieket hogyan kerültek ide a Parnasszoszról? Ha elkészül Disney Parnasszosza, vajon ott is ott lesznek?

Vitatkozhatunk azon, hogy a vatikáni mű minek az átörökítője. Az interpretációtörténetet a szélsőségek jellemzik. Az *Athéni iskolában* Gombrich iskolás, közhelyszerű „tananyag” illusztrációját látja,³⁸ míg Wind szerint a *Concordia Platonis et Aristotelis* tanának „világos képi kommentárjával” van dolgunk, amely tanulmányozása „az értelem gyötrésének kifinomult formája”.³⁹ Az, hogy Disney mindebből mit örökít át, (egyelőre) nem kérdés: a raffaellói kompozíciót. A Disney-iskolát Croce nem láthatta (előre), de láttán nem esett volna kétségbe, hisz vallotta: „A tartalom játékszer a történelem véletlen szeszélyeinek kezében, születik és meghal, a forma azonban halhatatlan.”⁴⁰

A magam részéről csak ennyit: a halhatatlanságnak így nem sok értelme lehet, mint ahogy értéke sem sok. Hacsak nem tekintjük mindezt kódnak, amely „miközben korlátozza az elmondhatót, megteremti az üzenet lehetőségét.”⁴¹ A kód Dan Brown-i izgalmakat biztosító felfejtése nyomán feltárulhat Róma da Vincitől Raffaellóig, Athén filozófusostól és Apollón titka is, az egerekkel és minden(ki) egyébbel. Mindez lépésről lépésre, mint ahogy a puzzle-val szokás. Ezt a puzzle-t művészettörténeti ismeretek nélkül bajos lenne összerakni. A Clementoni-féle 36 hónapos kortól ajánlott, ez utóbbi a pécsi Művészeti Kar művészettörténeti kurzusainak elvégzésétől kezdve.

38 GOMBRICH, 1985, 59.

39 WIND, Edgar: *Félelem a tudástól*. In: WIND, 1990, 56.

40 Idézi: Wind uo: 127, 118. j.

41 BURKE, Peter: *Az olasz reneszánsz*. Budapest, Osiris-Századvég, 1994, 10.

ENDRE RAFFAY

The Disney Code

Art History and Monument Protection for Artist Candidates

The study deals with the art history studies at the Faculty of Arts of Pécs, the lack of a practical art history, and other activities related to art history courses (mainly the art camps focusing on monument protection organized at Zenta (Serbia) since 2011). The study also imitates a (pro)seminar on art history,

which shows the character of art history lessons: formulating questions, methodological endeavours, and playful experiments. Meanwhile, novel approach options and reception of the example chosen for analysis (*The School of Athens by Raphael*) are being discussed.

1.

Raffaello, Donatello, Leonardo és Michelangelo – a Tini Nindzsa Teknőcök, 1984-től



2.

Raffaello: Athéni iskola
1509-1511, Vatikán, Stanza della Segnatura



3.

Raffaello: A Filozófia
1509-1511, Vatikán, Stanza della Segnatura (a mennyezet részlete)



4.

*Raffaello:
Platón és Arisztotelész*
(az Athéni iskola részlete)
1509-1511, Vatikán,
Stanza della Segnatura



5.
Raffaello: *Szent Péter és Szent Pál*
(a Leó pápa és Attila találkozása részlete)
1511-1514, Vatikán, Stanza d'Eliodoro

6.
Raffaello:
Raffaello önarcképe
(az Athéni iskola részlete)
1509-1511, Vatikán, Stanza
della Segnatura



7.
Raffay Endre műemlékavatató táblával
2016, Zenta, Művészet és műemlékvédelem
művésztelep

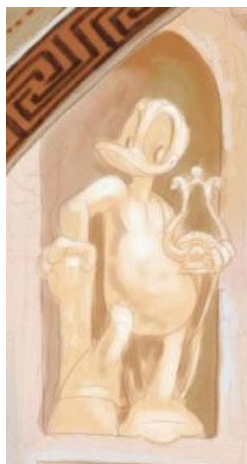


8.
Művészet és műemlékvédelem: kiállítás-megnyitó
2016, Zenta

9.
Delaroche, Paul: *Pheidiász, Apellész és Iktinosz a stíluskorszakokkal*
(a díszterem falképének részlete)
1841, Párizs, École des Beaux-Arts



10.
Ingres, Jean-Auguste-Dominique: *Szent Homérosz apoteózisa*
1827, Párizs, Louvre



- 12-13.
Apollón és Athéné
(a Clementoni School of Disney részlete)



11.
Clementoni School of Disney
2011-től, 1000 darabos puzzle

NÉMETH SZILVIA

Fejleszthető-e a tanulók kreativitása a mai magyar iskolában?

Egy mért európai/magyar jó gyakorlat –
a Kreatív Partnerség program

Napjainkban sok európai uniós tagállam közoktatása küszködik a tanulók körében tapasztalható alacsony tanulási motivációval. Az ebből adódó alacsony teljesítményszint Európa szerte probléma, különösen a többségében szociálisan hátrányos helyzetű tanulókat nevelő-oktató intézményekben. A gyakori tanulási problémák nemcsak a tanulók iskolai teljesítményét csökkentik, hanem a sorozatos kudarcélmény a tanulási motivációjuk csökkenéséhez is vezet. A motiválatlanság magatartászavart, akár súlyos viselkedési problémákat is okozhat. A szociális hátrányokból fakadó – az iskola által kezeletlen – konfliktusok sokszor tanulók közötti, illetve tanuló-tanár és tanár-szülő állandó feszültséget is generál.

Ez a röviden vázolt soktényezős helyzet összetett problémát szül, amelyre sikeresen, csak a nehézségeket azok komplexitásában kezelő, innovatív pedagógiai válasz adható. Erre a válaszra azért is van égetően szükség, mert a motiválatlanság és alulteljesítés következtében az iskolákból, sokszor idejekorán kikerülő fiatalok nem rendelkeznek a munkavállaláshoz megfelelő kompetenciákkal. A modern gazdasági környezetben a munkavállalóknak rugalmasnak, az új dolgok tanulására fogékonyaknak, a munkahelyváltásokra késznek, és kockázatvállalásra és kockázatkezelésre is alkalmasnak kell lenniük. Ezeknek a kompetenciáknak és készségeknek a kialakulása kellő fegyelmet, rugalmasságot, kíváncsiságot és képzelőerőt feltételez. A modern munkahely fontos kívánalma az is, hogy a különféle tudású, képességű, szociális és kulturális háttérű munkatársak képesek legyenek együtt dolgozni. Ehhez a munkavállalónak öntevékenynek, jó problémamegoldó képességűnek és határozottnak kell lennie; azaz olyan jellemzőkkel kell bírnia, amely alacsony tanulási motivációval és önértékelési zavarokkal rendelkező tanulóknak ritkán sajátja. Ez azért is sajnálatos, mert alapvetően az embereket a többi élőlénytől a tanulásra való hajlandósága és képessége különbözteti meg, az hogy változtatási törekveitől vezérelve az általa tanultakat használni is tudja. Ahhoz, hogy az egyének tanulni tudjanak, készségek, képességek, kompetenciák egész összefonódó sorát kell kifejleszteniük, elsajátítaniuk és alkalmazniuk. Ezek – a kíváncsiság, a rugalmasság/kitartás, fegyelem, képzelőerő és az együttműködés – a kreatív gondolkodás alappillérei is egyben. Ezen képességek, készségek együttes használata lehetővé teszi az egyén számára, hogy

elemezze és megértse a világot, hogy új megoldásokat találjon a felmerülő komplex problémák kezelésére, hogy kitartóan legyűrje az akadályokat, hogy újra és újra elsajátítsa azokat a technikákat, amely által képes a saját közössége erőforrásait fejleszteni, kontrollálni és felhasználni. Ezeknek a képességeknek a birtokában lesz képes az önálló, felelősségteljes cselekvésre, és a saját, illetve közössége jövőjéről való önálló döntéshozatalra. Az a pedagógia, amely megengedi, hogy ezek a készségek, képességek, kompetenciák kifejlődhessenek a tanulóknál, jelentősen eltér a legtöbb mai többségi iskola hagyományos pedagógiájától. Az instrukciókra épülő, főként frontális tanulószervezést alkalmazó hagyományos pedagógia ugyanis épp a tanulók függőségi viszonyait erősíti, s aláássa az egyéni kockázat-, és felelősségvállalását.

Az ún. Kreatív Partnerség program egy olyan pedagógiai módszertant alkalmaz, amelyet az Egyesült Királyságban fejlesztettek ki, s amely fókuszában az osztálytermi kreativitás-fejlesztés áll – tantervi és tantárgyi keretben. A program jelenleg az OECD CERi kreativitás és kritikai gondolkodás osztálytermi fejlesztését célzó kísérleti projektjének is a részese. 2016-ra a tanulói kreativitás fejlesztése és mérése azért került az OECD érdeklődésének homlokterébe, mert ez az a kompetencia, amelyet az egyik legfontosabbnak tart 2020-ra a Világgaazdasági Fórum, és amelyet leginkább hiányolnak a frissen felvett munkaerő esetében a mai munkáltatók. A Kreatív Partnerség program építve a kreativitás öt alapelemére (kíváncsiság, képzelőerő, kitartás, fegyelem és együttműködés) lehetővé teszi, hogy a pedagógusok és a tanulók extraterhelése nélkül, tantervbe és a megadott időkeretbe építve, a szaktantárgyak tanóráiba (mint pl. matematika, fizika, történelem, stb.) építve legyen biztosítva ezeknek a 21. századi kompetenciáknak a fejlődése/fejlesztése is.

1. ábra. A kreativitás fő alkotóelemei és azok összetevői

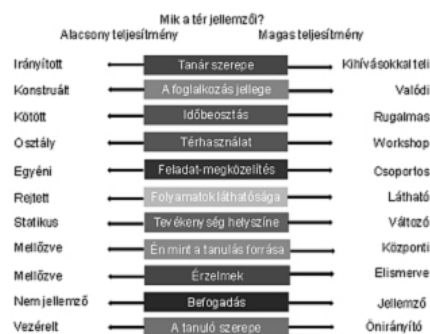
Kíváncsiság	Rácsodálkozás és kérdezés Felfedezés és kutakodás Kihívást jelentő feltevések
Kitartás	Bizonytalanság kezelése Szívósság Merni másnak lenni (Kockázatkezelés)
Képzelőerő	Lehetőségekkel játszani Kapcsolatokat teremteni dolgok között Intuíció használata
Fegyelem	Folyamatos fejlődés Technikák fejlesztése Kritikai reflexiók megfogalmazása
Együttműködés	Megfelelő együttműködés Visszajelzést adni és kapni Eredmény megosztása (Magas érzelmi intelligencia)

Az angliai program 2002-ben indult, amelyet azóta számos országban alkalmaznak, jelenleg Litvániában, Norvégiában, Németországban, Csehországban, Romániában, Walesben, Skóciában, Hollandiában, Pakisztánban, Thaiföldön, és Ausztráliában. Magyarországon a 2013/14-es tanévben a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt, az angliai Creativity, Culture and Education alapítvány és a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának az együttműködésében kísérleti jelleggel indult el a program, a pécsi Budai-városcsúcs Általános Iskola hét tagintézményében. A program azóta is sikeresen működik, egyre több oktatási intézmény – mint például a Pécsi Tudományegyetem gyakorló iskoláinak – és helyszínen bevonásával.

A Kreatív Partnerség középpontjában a kreatív szakemberek és iskolák közötti hosszú távú kapcsolat áll, ugyanis a program művészeket, művész-hallgatókat von be a tanórai munkába, s teszi a művészt a pedagógus tervező, megvalósító és kritikai visszajelzést nyújtó állandó partnerévé. A tanórai munkába résztvevő művész heti rendszerességgel van jelen, s egy egész tanévben dolgozik együtt a kiválasztott osztállyal, tanárral. A partnerség újszerű és hatékony, hiszen a különféle (művészeti) területekről érkező szakemberek segítségével a diákok más típusú tudást és képességeket sajátítanak el. A művészek újszerű elvárásokat fogalmaznak meg, ami egyértelműen kihívást jelent a diákok számára. De nemcsak a gyerekek tanulnak és zökkennek ki a napi rutinból az ilyen típusú tanulási folyamat során, hanem az iskolák is.

A Kreatív Partnerség egy olyan pedagógiai megközelítést dolgozott ki – „jól működő osztályterem” elnevezéssel –, amely a tanárokat osztálytermi munkájuk átalakítására bátorítja. Ennek lényege, hogy a tanulást valós élethelyzetekhez kötik, a tanulók saját élményei, megfigyelései és kérdései a tanulási folyamatban központi helyet foglalnak el. A tanulás-tanítás átalakításához művészeti, kreatív alkotási folyamatokat vesznek alapul, ezeket csatornázzák be a tanórai és az iskolai életbe, illetve a szaktárgyi tanításhoz fűződő módszertani technikákat a művészeti gyakorlatból származtatják. Az osztályteremben és az iskolai terekben tanulókkal dolgozva a művész művész marad, a pedagógus pedig pedagógus. A program nem művészeti nevelést kínál, a program ugyanis arra készíti fel a művészeket, hogy úgy dolgozzanak a tanárokkal és a tanulókkal, hogy fenntartható változást érjenek el a tanárok addigi tanítási gyakorlatában.

Az eddigi tanórai tapasztalatok egyértelműen igazolják, hogy a tanuló „magasan teljesít” az olyan oktatási közegben, ahol maga is a tanulás alapvető forrása, s ahol a mobilitás, az érzelmek, a csapatmunka és a kockázat a tanulási folyamat szerves részét képezik. Az ilyen jellegű oktatásban a gyermek egész lényével tapasztalja meg a tanulás élményét. A tanulás tehát nem csupán mentális folyamat, hanem olyasvalami, ami testüket, érzelmeiket, társas készségeiket is megmozgatja. Ez a fajta „magas teljesítmény” a gyermekben a jóllét érzését alakítja ki, amely pedig a sikeres tanuláshoz szükséges magabiztosság alapja. Ezért tapasztalták azt a kutatók, hogy a Kreatív Partnerség iskoláiban a tanulók jobban bevonhatók, jobb a magatartásuk és jobbak az eredményeik is. Ebben az oktatási modellben a gyerekek a mások által ismertetett tudás elsajátításától továbblépnek arra a szintre, ahol e tudást képesek adott kereteken belül önállóan rendezni, majd eljutnak odáig, hogy számottevő segítség nélkül, saját gondolkodási folyamataikra támaszkodva saját egyéni gondolkodási kereteket tudnak létrehozni, vagy a meglévő kereteket átrendezni.



2. ábra. A „jól működő osztályterem” jellemzői



3. ábra. A Kreatív Partnerség program működési mechanizmusa

A program tapasztalata szerint akkor hozható létre jól működő rendszer, ha a tanulók fizikailag, szociálisan, érzelmi és intellektuálisan is lefoglaltak. Ez a fajta bevonódás magabiztossággal, az énkép és az önbizalom pozitív megerősödésével, valamint magasabb tanulói teljesítménnyel jár. Ezt segíti elő az ún. „jól működő osztályterem” kialakítása, amely megbontja a hagyományos kereteket, és interaktív teret hoz létre: egy olyan teret, melyben nemcsak a pedagógus, de a tanuló szerepe is megváltozik. A program célja tehát az, hogy az iskolai élet szereplőiből magas fokú elköteleződést kiváltva, kreatív gyakorlatok által és a kreatív képességek fejlesztése révén a tantervi követelmények magas fokú elsajátítását és használatát tegye lehetővé.

A magyarországi pilot-program működése/ működtetése

Magyarországon a PTE MK Művészettörténet és Elmélet Tanszékének munkatársai választják ki a programban részt vevő művészeket, művész hallgatókat. Ők több alkalommal 40 órás tréningen vesznek részt, amelyet a programban részt vevő iskolák tanárainak képzései követnek. A képzéseket az angol programgazda, a Creativity Culture and Education (CCE)¹ szervezet képzett tréneri tartják, az egyes résztvevő iskolák ún. intézményi problémáinak feltárását, problématerképek készítését a T-Tudok munkatársai végzik. A program során iskolánként 1 vagy 2 évfolyam 1-1 osztályával vagy tanulócsoportjával dolgoznak, azaz csoportonként 2 képzett tanár és 2 képzett művész aktív együttműködésében zajlanak az ún. helyi mini-projektek. A mini-projektek fókuszában az iskolák és tanárok által vázolt helyi nehézségek kezelése (mint pl. lemorzsolódás kockázatának csökkentése, együttműködési készségek fejlesztése, magatartási problémák kezelése, pozitív jövőképek erősítése, az iskola helyi „láthatóságának” növelése), vagy szaktárgyi tudásátadás, illetve szaktárgyakon átívelő kompetenciafejlesztés áll. A helyi projektek implementációja egy helyszíni megfigyelés és két tervezési alkalom után, 10-12 háromórás modulban valósul meg, amelyet egy részletes értékelési komponens és bemutató zár. Ezek a modulok mind a tanórák, mind délutáni, tanórán kívüli foglalkozások struktúrájába is beépíthetők.

¹ www.ccengland.org

A program kipróbálásának első szakasza

A program bevezetésének első szakaszára a 2013/14-es tanév második félévében került sor, amikor is a Budai Városkapu Iskolának mind a 7 tagintézménye részt vett a kísérletben. A program kipróbálását nagyban segítette, hogy a pilotnak helyet adó iskola egy olyan komplex intézmény, amelynek tagiskolái között egy négy évfolyamos, csak alsó tagozattal működő kisiskola éppúgy megtalálható, mint a speciális szakiskola, illetve alapfokú művészeti nevelésnek helyet adó nyolc évfolyamos intézmény. Ez az intézményi sokszínűség teremtett adottságot annak, hogy különféle közegben, egymástól eltérő tanulási környezetben, más és más tanulásszervezési módszerekkel működő pedagógusok osztályaiban próbálhassuk ki a programot. Ez az első szakasz nem tantárgyi tartalmak átadására fókuszált, hanem az iskolák teljes nevelőtestületei által megfogalmazott legfőbb probléma megoldását/feloldását célozta meg, azzal a tanulói közösséggel, amelyikkel való együttműködés a tanárok többsége számára a legproblémásabb. A foglalkozásokra általában délutánonként, tanórai vagy tanórán kívüli foglalkozások keretében került sor.

A program eredményességét tanulói kérdőívvel, illetve kvalitatív eszközökkel mértük. Az eredmények azt mutatják, hogy a megvalósított helyi projektek az összes résztvevőre – a gyerekekre és szüleikre, tanárookra, iskolákra és a kreatív szakemberekre – is egyaránt pozitívan hatnak. Az iskolák dolgozói rendre úgy vélik, hogy a program hatására fejlődés indult el az intézményben, sokkal inkább diákközpontúvá vált a személet, és olyan lehetőségek nyíltak meg, amelyekre korábban nem is gondoltak. A programban résztvevő diákok teljesítménye is szignifikánsan nőtt, ráadásul a szociokulturális szempontból hátrányosabb helyzetű diákok eredményei az országos átlagot is felülmúlták. A szülők a diákok beszámolója alapján váltak egyre kíváncsibbá az iskolában folyó programok iránt, aminek révén egyre inkább szerettek volna bekapcsolódni az iskolai életbe, és motiváltabbá váltak a gyerekek teljesítményével kapcsolatban ők maguk is. A művészek és művészhallgatók pedig közösségi művészeti projektek irányítóivá és megvalósítóivá váltak.²

A program kipróbálásának második szakasza

A program második szakaszára a 2014/2015-ös tanév második félévében került sor, az Oktatási Hivatal TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 azonosító számú, a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” elnevezésű kiemelt projekt megvalósítása során, az ún. Innovatív hálózatok létrehozása nevelési-oktatási programok fejlesztése című projekt keretében. A Kreatív Partnerség program, olyan regionális partnerségre építő hálózat lehetséges mintamodelljeként jelent meg a projektben, amelynek célja, hogy átlag alatt teljesítő iskolák eredményességét javítsa matematika területén, egynél több intézmény pedagógusait érintő, de nem

² Az első kísérleti program értékelése főként az eredeti kreatív Partnerség program belső értékelési mechanizmusát követte. Ennek során a program elején ún. tervezési dokumentumot készítettek a kreatív szakemberek, amely összevethetővé vált a program végén általuk kitöltött ún. lezáró dokumentum (completion form) adataival és a benne foglalt információkkal. Ezen kívül, a program záró szakaszában kvalitatív vizsgálat történt minden egyes helyszínen, amely foglalkozás-megfigyelésekből, részben strukturált intézményvezetői interjúkból, strukturált tanár és művész interjúkból és tanulói fókuszcsoportos beszélgetésekből állt. (A kvalitatív vizsgálat az angol Creativity Culture and Education szervezet és a T-Tudok együttműködésében valósult meg.) Kiegészítve ezt a belső gyakorlatot, a T-Tudok, építve az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet egésznaposiskola programjának a Komplex Művészeti Nevelés komponensére kifejlesztett tanulói kérdőívére, a program végén online kérdőívvel érte el a résztvevő tanulókat, egyrészt így összegyűjtve demográfiai adataikon túl a programmal és az iskolával kapcsolatos észrevételeiket, illetve egy 50 itemből álló tesztsorral próbálta mérni a tanulók énképét, szociális kompetenciáit, empátiáját és tanulási motivációját. Az adatfelvétel ezen részének adatai szolgálnak majd összehasonlítási alapul az ez évi mérési eredmények elemzésekor, lásd jelen tanulmány 2. részét.

országos szinten szerveződő hálózatban. A program a pécsi tankerület bejegyzésével, a programban résztvevő tagiskolák vezetésének pedig teljes támogatásával zajlott. Az iskolák vezetőivel történt egyeztetés után kiválasztásra került az a 3 tagiskola, amelynek 1-1 ötödik évfolyamos osztálya adta a matematika kísérleti osztályokat, valamint kiválasztásra kerültek a kontrol osztályok is, azaz egy másik tagiskola és egy kísérleti iskola azon ötödikes osztályai, amelyekben még sohasem folyt Kreatív Partnerség program, amelyek matematika tanárai és osztályfőnökei nem ismerik a programot, de a tanulók szocio-kulturális, demográfiai mutatói megegyeznek a kísérleti osztályokéval.

A pedagógusok és kreatív szakemberek képzésére a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karán 2015 január 26 – 28. között került sor. A tréning a CCE általános gyakorlatához képes rövidebb volt, mivel mind a tanárok, mind a kreatív szakemberek ismerték már a programot. Mindegyik kreatív szakember részt vett az egy évvel korábbi programban. A tréning a matematika tanítására koncentrált.

A program tényleges megvalósítás februárban kezdődött, s minden iskolában május végéig heti egy alkalommal voltak 90 perces tanórák keretében zajló foglalkozások. A kreatív szakemberek ismét párban dolgoztak, így összesen 3 művészpár, azaz 6 képzőművész (festő, szobrász) kezdett el a tanárpárokkal (1 szaktanár, 1 osztályfőnök) közösen dolgozni. A programban összesen 5 darab ötödikes osztály tanulói vettek részt, 46-an tartoztak a kísérleti osztályokba és 47-en pedig a kontrollosztályokba. A kvantitatív elemzés tesztjét csak 88-an töltötték ki be- és kimenetkor is, így csak az ő eredményeiket elemezzük.

A program belső – kvalitatív - értékelésére április 24-26. került sor, a kreatív szakemberek és a pedagógusok által kidolgozott és tartott matematika műhelyfoglalkozás megfigyelésével, valamint iskolavezetőkkel, a matematikatanárokkal, a kreatív szakemberekkel és a gyerekek egy-egy csoportjával készített interjúk által.

A program kipróbálásának harmadik szakasza

A 2015/16-os tanév óta a Kreatív Partnerség program részt vesz az OECD CERI által életre hívott és vezetett, 22 ország részvételével működő, az ún. „A kreativitás és kritikai gondolkodás fejlesztése és mérése osztálytermi környezetben” című nemzetközi kutatás-fejlesztési projektben. E nemzetközi keret lehetővé teszi, hogy az OECD CERI PISA-team által kifejlesztett mérőeszközök által lehessen nyomon követni az osztálytermi munkának a tanulói teljesítményre kifejtett hatását. A projekt során – a benne részt vevő művészhallgatók és tanárok – feladatfejlesztőkként is közreműködnek, azaz a pécsi tanulókkal életrehívott, kipróbált, jól működő feladatok a nemzetközi feladatbank elemeivé is váltak.

A Kreatív Partnerség program értékelési kerete

Az első kísérleti program értékelése főként az eredeti brit Kreatív Partnerség program belső értékelési mechanizmusát követte. Ennek során a program elején a kreatív szakemberek ún. tervezési dokumentumot készítettek, amely összevethetővé vált a program végén általuk kitöltött ún. projektzáró dokumentum (completion

form) adataival és a benne foglalt információkkal. Ezenkívül a program zárószakaszában minden egyes helyszínen kvalitatív vizsgálat történt, amely foglalkozásmegfigyelésekből, részben strukturált intézményvezetői interjúkból, strukturált tanár- és művészinterjúkból, továbbá tanulói fókuszcsoportos beszélgetésekből állt. Kiegészítve ezt a belső gyakorlatot a program végén a T-Tudok (építve az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet egész napos iskola programjának a Komplex Művészeti Nevelés komponensében kifejlesztett tanulói kérdőívére) on-line kérdőívvel érte el a részt vevő tanulókat, egyrészt így összegyűjtve demográfiai adataikat, illetve a programmal és az iskolával kapcsolatos észrevételeiket, másrészt egy 50 itemből álló tesztsorral mérve a tanulók énképét, szociális kompetenciáit, empátiáját és tanulási motivációját.

A második kísérleti program értékelése annyiban változott az első etap értékelési gyakorlatához képest, hogy a program során bemeneti és kimeneti mérésekkel is nyomon követtük a diákok kompetenciáinak változásait. A gyerekeket kontroll- és kísérleti csoportokra osztottuk, mértük olvasási és matematikai képességeiket, valamint szociális attitűdjeiket (énkép, tanulási motiváció, empátia, szociális képesség). A program belső – kvalitatív – értékelése 2015 áprilisában történt meg a kreatív szakemberek és a pedagógusok által kidolgozott és megtartott matematika műhelyfoglalkozás megfigyelésével, valamint az iskolavezetőkkel, a matematikatanárokkal, a kreatív szakemberekkel és a gyerekek egy-egy csoportjával készített interjúk által.

A program harmadik szakaszának értékelési kerete követi az OECD CERI projekt értékelési dizajn-ját, annak bemeneti és kimeneti mérési módját, valamint folyamatmonitoringját. Ennek eredményei a 2018-as évben lesznek elérhetőek.

Miért válik be a Kreatív Partnerség program?

A Kreatív partnerség program - kutatási eredmények által bizonyítottan - növeli a tanulók motivációját, serkenti aktív iskolai jelenlétüket, támogatja a szülők iskolai életbe való bevonását, és a fő tantárgyakban növeli a tanulók iskolai teljesítményét. A tanulók iskolai eredményességének növelése a programnak nem „mellékterméke”, hanem központi fejlesztési terepe. A nemzetközi és a hazai szakirodalom is évtizedek óta hangsúlyozza, hogy a művészeti nevelés nagy szerepet játszik nemcsak az ún. teljes személyiség kialakulásában, hanem a tanulási teljesítmény növelésében is. A legújabb publikációk azonban arra hívják fel a figyelmet, hogy az összefüggés a tanulmányi teljesítmény növekedés és a művészeti nevelés között inkább abban áll, hogy miként, milyen módszerrel tanítják ezeket a tárgyat. 2013-ban az OECD Arts for Arts Sake című anyagában nemzetközi mérési eredményeket vonultatnak fel azzal az elképzeléssel kapcsolatban, hogy a művészeti nevelés erősíti a kreativitást, a kritikai gondolkodást, a kitartást, a motivációt és a pozitív énképet. Az eredmények alapján ez az összefüggés is valószínűsíthető, habár a pozitív elmozdulás egyértelműen attól függ, miként tanítják a művészeti tárgyakat. Azaz a művészeti nevelés éppúgy növelheti a teljesítményt, miként semmilyen változást sem okoz, tehát alapvető fontosságú, hogy megértsük, milyen típusú pedagógia vezet a pozitív változáshoz.

A Kreatív partnerség program arra készíti fel a művészeket, hogy úgy dolgozzanak a tanárokkal és a tanulókkal, hogy fenntartható változást érjenek el a tanárok addigi tanítási gyakorlatában. A művészek olyan hatékony pedagógiai technikákat alkalmaznak munkájuk során, amelyeket a tanárok is könnyen átvesznek, és azonnal beépítenek a hétköznapi gyakorlatukba. Ez a pedagógiai gyakorlat áll – a kutatási eredmények által bizonyítottan – a mért pozitív tanulói motiváció-, és teljesítmény-, valamint viselkedésváltozás mögött.

A Kreatív Partnerség azt a fajta tantermi gyakorlatot kívánja előmozdítani, amely választási lehetőséget nyújt, lehetőséget ad az önirányításra, informatív és nem korrektív visszajelzést ad (vagyis a tanuló önálló gondolkodását ösztönzi ahelyett, hogy megadná a helyes választ), erősíti a belső motivációt, az autonómia és az önhatékonyaság érzését. Ezt a szemléletet testesítik meg a kreatív szakemberek, akiket a program bevon az osztálytermi folyamatokba. A Kreatív Partnerség keretében a tanulókat arra ösztönzik, hogy merjék vállalni a kockázatot, legyenek önálló, autonóm személyiségek, akik nagyfokú választási szabadsággal határozhatják meg nemcsak a munkájuk tartalmát, hanem a munkamódszereiket és az eredmény bemutatásának formáját is. Így a motiváció jelentős mértékben belsővé válik. A program által nő az önbizalom, fejlődik az önirányítási képesség, megerősödik a közösséghez tartozás érzése, és a tanulók egyre több jelét mutatják annak, hogy képesek rugalmasan kezelni az akadályokat. Tehát elmondható, hogy ezeknek a kompetenciáknak a birtokában a közoktatási intézményből kilépő fiatal képes lesz nemcsak kreatív skilleket igénylő munkahelyek betöltésére, hanem arra is, hogy ő maga sikeres munkahelyteremtővé váljon.

Összefoglalva

Miről szól Kreatív Partnerség program?

- A fiatalok kreativitásáról, aspirációik és teljesítményük pozitív változásáról
- A tanárok szakmai támogatásáról, a kreatív oktatás tanórai bevezetéséről
- Az oktatási intézmények belső szakmai fejlődéséről
- Különböző helyi oktatási szereplők partnerségéről
- A kreatív szakemberek problémamegoldó és alkotóképességének iskolai kamatoztatásáról

Miért működik a Kreatív Partnerség program?

- Választási lehetőséget biztosít a tartalom és a módszerek terén mind a tanár, mind a tanuló számára
- Növeli a tanulók magabiztosságát és motivációját
- Önszabályozási, önirányítási technikákat alkalmaz
- Támogatja a tanulók kockázatvállalását és autonóm döntéseit
- Nem hagyományos iskolai térben új típusú diák-tanár kapcsolatokat teremt
- Kreatív tanulási-tanítási folyamatokat működtet
- Megváltoztatja a tanárok bevett tanítási gyakorlatát

VALKÓ LÁSZLÓ

Művészet és/vagy mesterség

Másolat és eredetiség

Az úgynevezett nagyközönség reakciója a modern képzőművészeti alkotásokra: az „ilyet én is tudnék csinálni,” az első absztrakt képek óta, már több mint száz éve hallható. Ez azt jelenti valójában, hogy a közönség a képzőművészetet a mesterséggel azonosítja, tehát ha egy kép megalkotásához nem szükséges egy készséget elsajátítani, megtanulni valamit, akkor bárki lehet művész! Vagy úgy is fogalmazhatnánk, hogy a mesterségen kívül mi az a nehezen meghatározható réteg, amit a nézőnek még értékelnie kellene? Hasonló félreértést tükröz az a másik gyakori megjegyzés, amely úgy közelít egy műhöz, hogy „felakasztanám-e a szobám falára”, valójában összekeveri az iparművészettel, díszítő művészettel. A képzőművészet az emberi szellem megnyilvánulása, akár csak a filozófia és egyéb szellemi tudományok, amelyekben az értelmezés vezet a megértéshez.

Az absztrakt művészet ugyan időközben elfogadottá vált, bevonult a kulturáltabb lakások dekorációi közé, de ez a reakció mégis változatlan a kortárs kiállításokon, az újabb művek esetében – feltételezve, hogy mutatkozik irántuk érdeklődés. És a kortárs kiállítótermek többnyire – a vernisszázst kivéve – konganak az ürességtől. Miért is menne be, – gondolhatja – mikor sokszor ugyanazt látja, mint a kinti valóságban, kézzelfogható, reális tárgyakat: amit a terem biztosítószekrényének nézett, arról kiderül, hogy műtárgy, vagy a mintás ablakfüggöny, amit absztrakt festménynek gondolt. A tájékozottabbak már óvatosabbak, de sokszor maguk sem értik, miért közönséges használati tárgy az egyik, míg a másik műtárgy, de esetleg már hallottak néhány elméletet erről, leggyakrabban az ismert kontextus elméletet. Dolgozatomban az alkotó által elsajátított mesterség kiindulópontjából próbálom értelmezni a művészeti alkotásokat.

Mi a mesterség, mi a művészet?

Talán nem releváns kérdések ezek a mai művészeti világban. A modern művészetben a legfőbb érték az új, az innováció, ami a régi, előző forma (mesterség) lerombolásában is megnyilvánult, míg a modernizmus előtti korokban az új az előzőre épült, vagy legalábbis annak méltó folytatója volt. A „mi a mesterség” kérdésre a választ korábbi korokban a „mi a művészet” kérdésre adott válasz adhatta meg. Művészet és mesterség összefüggésének problémája a modernizmusban – a XIX. század végén – merült fel először radikálisan. A klasszikus és hagyományos képzőművészetben a két fogalom elválaszthatatlan volt, a „szakma” legnagyobb mesterei egyben a kor legelismertebb művészei voltak. Még Manet botrányosnak számító képei is az ízlés, a téma, a frivolság miatt váltottak ki indulatos és elutasító reakciókat, de az fel sem merült, hogy ne tudott volna festeni vagy rajzolni, tehát hogy ne tudná az akadémikus „mesterséget”. Cézanne volt az, aki először festett olyan ügyetlen, „dilettáns” képeket, amelyekkel felrúgta a mesterség addigi szabályait. Ez leginkább atkékéin mutatható ki, melyekkel sem akkor, sem ma nem jutna be művészeti akadémiára, illetve felsőoktatásba. (1. kép)

De meghatározható-e, mi is a mesterség és különválasztható-e a művészettől? Elméletben igen, és ha Danto módszerét követjük, amennyiben a műből kivonjuk a mesterséget, megkapjuk a művészetet. A mesterség természetesen koronként ugyanúgy változik, mint a művészet. Például kétszáz éve még a festészetben nem merülhetett fel a fotográfia, vagy a szórópisztoly használata, ami ma a legtöbb festő számára egyszerű eszköz. A mesterség fogalma kiindulásként a legátfogóbban úgy határozható meg, hogy mindaz a készség, technika, eljárás, látásmód, ami a múlt hagyományából elsajátítható, megtanulható. Klasszikus korokban a képzőművészet ugyanolyan mesterségnek számított, mint a csizmadia, asztalos és egyéb kézműves készséget feltételező tevékenységek. A legtöbb céhből kikerülő inas ugyanazt művelte továbbra is, amit a mesterénél megtanult (lásd Vasari: *A legkiválóbb festők, szobrászok élete*), csak keveseből vált később Leonardo, Michelangelo nagyságú alkotó. Akiket akkor „az isteni” mesternek tituláltak, ma művésznek mondjuk.

Lényeget tekintve ez ma sincs másként. Ha megvizsgáljuk, hogy mi volt a mesterség lényege, közelebb jutunk ahhoz is, hogy mi a művészet, míg végül eljutunk odáig, hogy feltegyük azt a kérdést: lehet-e művészet egyáltalán a mesterség elsajátítása nélkül, és így talán közelebb jutunk a kortárs művészet megértéséhez.

Az elsajátítás alapja, folyamata a régi korokban (is) a másolás volt. Bár az egyes mesterek, különösen a reneszánsz óta mindig a természetre hivatkoztak, forrásuk mégis a korábbi mesterek munkáinak másolása volt, így sajátították el a forma, a kifejezés, rajzi, festői megoldásait.

A már korábbi mesterektől átvett képi sémák, és a hagyományos natúrstúdiumok (a természeti képre hivatkozás) a – formula és tapasztalat –, amit Gombrich fejtett ki a *Művészet és illúzió*¹ című művében. Gombrich azt mondja, hogy: „mielőtt egy festő bárminek ábrázolásába fogott, nem közvetlenül a természethez fordult, hanem az addig ábrázolt képek által kialakított sémákat vette át, és azt alkalmazta, illetve vitte tovább a természeti képre. A középkor számára a séma maga az ábrázolás, a középkor után a művész számára viszont a séma már csak kiindulópont. Eszköz a valóság kipróbálására, és arra, hogy megbirkózzék az egyedivel,

1 E.. H. Gombrich: *Művészet és Illúzió. A képi ábrázolás pszichológiája* Gondolat Kiadó, Budapest 1972

a partikulárisal. Ez volt a tanulás, az elsajátítás folyamata. „Rajzolj Antonio, rajzolj, és ne lopd a napot!” – írta az öreg Michelangelo egy ívpapírra, hogy sürgesse lankadó tanítványát, és ilyen szavaktól visszhangzottak a műtermek Európa szerte”. Senki sem kételkedett akkoriban abban, hogy minden művészet fogalmi jellegű (konceptuális), a szónak abban az értelmében, hogy előbb meg kell tanulnunk, milyen AZ ember, majd be kell gyakorolnunk, hogyan rajzoljuk le, mielőtt egyáltalán megengednék, hogy kipróbáljuk kezünket az élet után való rajzolásban. Ez volt az akadémiák, festőiskolák gyakorlata, és ez alapjaiban így van máig is.

A másolat, a sokszorosítás, ami jelen kultúránk alapja, azelőtt elsősorban manuálisan történt. Nézzünk néhány példát a másolás eredményéről! Diákkoromban – a 60-as években – a Szépművészeti Múzeumot látogatva gyakran feltűnt egy jellegzetes, idősebb férfi, aki régi képeket másolt, legtöbbször portrét. Nyilván megrendelésre, és nem saját tanulmányaira, mert rendkívül hűségesen és precízen, egy az egyben, szinte reprodukálta a műveket. Ami már akkor feltűnt nekem, hogy az eredetihez képest mindig szárazabb, és unalmasabb lett az eredmény, mintha kihunyt volna belőle az élet. Ha összehasonlítjuk Raffaello, Baldassare Castiglioneról készült portréját, és annak Rubens általi másolatát, **(2. kép)** akkor megsejthetünk valamit abból a nagyon szűk határmezsgyéből, ami az azonosság ellenére a két alkotást különbözővé, egyedi műalkotássá teszi. Két különböző világot és eleven szellemet, stílust érzünk: az egyik Raffaello és a reneszánsz, a másik Rubens, a barokk. Két különböző korszellem. Ha egy festőnek van stílusa, saját világa, másolhat akármit, az nem másolat lesz, hanem eredeti, mert itt az „eredeti” kép a mű forrása, hasonlóan, mint amikor maga a természet, a mű forrása. További példák többszörösen másolt képekre és képtípusokra: Vénusz átváltozásai **(3-4. kép)**, Rafaello, Tiziano, Caravaggio, Rubens, Géricault, Cézanne **(5-6. kép)**.

Hogy milyen meghatározó a korszellem, azt a legismertebb hamisító, a holland Van Megeeren esete bizonyítja. Megeeren olyan képhamisító volt, aki nem a művet másolta le, hanem elsajátította a XVII. századi festő, Vermeer stílusát és önálló, addig ismeretlennek vélt Vermeer képeket készített a XX. század 30-as éveiben. Amikor a rotterdami Bojmans Múzeumban jártam, felfedeztem egy furcsa képet. Messziről római iskolás – novecento – képnek tűnt, majd mikor közelebről elolvastam a szerzőt, azonosítottam a hírhedt művet: Jézus Emmausban. **(7. kép)** Saját korának művészeti szakembereit annyira megtévesztette, hogy Vermeer egyik főművének hitték. Nem láttak rá saját korukra, mint mi most a XX. század elejére. És ez még inkább vonatkozik a jelen gyakorlatára, amikor már szinte minden kép másolat, illetve annak másolata.

A manuális másolatok gyakorlata folytatódott egészen a XIX. század végéig, egyrészt mint tanulási és megismerési folyamat, másrészt mint a mű forrásai: születhetnek művészileg egyenrangú művek, jelentéktelen művekből remekművek, remekművekből pusztán másolatok, még sorolhatnánk a parafrázisokat, és a legkülönbözőbb átvételeket, beemeléseket. A legnagyobb tördőfést a festészetnek a fotográfia elterjedése adta, és ez a haláltusa máig is tart, ami nem azt jelenti, hogy a festészet „lehanyatlott”, hanem radikálisan megváltozott, a képek gépi sokszorosítása miatt. Ahogy a kézművességet, a régi mesterségeket kiszorította a gépi termelés, a munka alkotó eleme a tervezésre szűkült, a régi mesterségek fokozatosan a múlt nosztalgikus őrzőivé válva skanzenekbe szorultak. Ez a sors nem teljesen analóg a festészettel, de hasonlóképp kérdőjeleződött meg a mesterségbeli tudás jelentősége a képzőművészetben.

A fotó kihívására adott válasz az absztrakt művészet, illetve a festészet visszaszorulása azokban a tematikákban, (tájkép, csendélet, erotika, akt) amelyekben a fénykép, film egyre jobban helyettesítette és a tömegigényeket is kielégítette. Az absztrakt festészetben a festő lemondott a tárgyi világról, de cserébe lubickolhatott a manuális gesztusokban, színekben, formákban.

A ready made – kész tárgy – beemelése a művészetbe már lemondott arról is, hogy létrehozza a műtárgyat. Ez az írás nem egy művészettörténeti dolgozat, ezért nem követjük végig az előzményeket, de ez sem előzmények nélkül történt. (collage) Duchamp eredetileg egy dühödt gesztusnak szánta, amikor kísérletképpen beadta a piszoárt a kubisták kiállítására, mivel a kubisták társasága előzőleg nem vette be közös kiállításukra egy fontos festményét. (*Lépcsőn lemenő akt*). Utólag aztán, a hatvanas években értelmezték az első alkalomként, amikor valamely kész termék változott művészeti produktummá, így lett – utólag – a konceptuális művészet (koncept art) első képviselője Duchamp. Ha vizuálisan megkülönböztethetetlen dolgok között, az egyik lehet művészet, a másik pusztá tárgy, akkor mondhatjuk, hogy a vizuális művészetekben nem a vizualitás a meghatározó, hanem valami más. A mesterséget kiiktathatjuk, bárki létrehozhatja, vagy egyszerűen megtaláljuk a természetben. De valamivel fel kell ruháznunk, történetet kell adni neki, és ezt koncepciónak nevezi a szaknyelv. Duchamp azzal vált az utóbbi évtizedek művészeti diskurzusának legtöbbet idézett figurájává, hogy lemondott a műalkotás csinálásáról. Nem kell csinálni műtárgyat, a legfontosabb, teoretikus síkra vinni a művészeti alkotás folyamatát. „A filozófia felfalta a művészetet” – hangzott el az újabb fordulatot jelző jajkiáltás. Maguk az alkotók azonban nem mindig törődnek a művészet társadalmi hasznosságával, mennek a maguk útján, és nem mondanak le annak örömről, hogy csinálják, aminek az eredménye egy újabb és újabb mű.

A másolás klasszikus gyakorlatát a kortárs művészetben felváltotta újabb meghatározás: a kisajátítás, (appropriation art), illetve kölcsönvétel (borrowing art). „Az utóbbi évtizedek művészetében talán egyfajta ready-made realizmusról beszélhetnénk. A ready-made realizmusa valóság már meglévő képmásait, illetve azok bejáródott formáit – festészet, fotográfia vagy film – másolja le ismét. Tehát másodfokú mimézisről van szó.” (Boris Groys: *Öngyűjtők*)

Roy Lichtenstein a Portrait of Madame Cézanne című képe (**8. kép**), amelyet Lichtenstein egy diagram alapján, ezt pedig egy műkritikus készített a portréről. Kisebb botrány keletkezett, mert a diagram készítője plágiummal vádolta Lichtensteint. Danto, A Közhely színeváltozása² című művében, a metafora, kifejezés, stílus című fejezetekben elemzi, hogy mitől válik egy közönséges tárgy külsőre megkülönböztethetetlen kópiája művészetté: A Lichtenstein kép tudatosan aknázza ki a diagram formát, hogy elmondjon valamit... A szóban forgó stílus összhangban van Lichtenstein más műveivel, melyek egyáltalán nem használnak fel diagramokat, itt a művész, a diagrammatikus idiómát retorikusan használja. Lichtenstein festészete, stílusa a sokszorosított képből eredeztethető, (képregényeket másolt) de egyedi festmény, annak jellemző sajátosságaival, ahol a raszterpontok a kép ugyanolyan kifejezőeszközeivé válnak, mit a kompozíció más festői elemei. Itt a másolat kettős, mert nem a klasszikus moderneket, hanem azok reprodukcióit festi meg.

2 Arthur C. Danto: *A közhely színeváltozása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest 1996.

Danto másik példája: Warhol Campbell dobozai. **(9. kép)** Egy grafikusművész egyszer megtervezte a Campbell leves konzerv dobozait, arra kapott honoráriumot, majd Warhol ezeket minimális változtatás nélkül kiállította New-Yorkban egy galériában, majd később a sokszorosáért kelt el a világ nagy múzeumaiban.

A kérdés az, hogy ha Warhol nem alakított semmit az átvett tárgyon, akkor mitől lettek ennyire értékesek a művészeti piacon és a művészettörténetben? Ne felejtjük el, hogy a reklámszakmából indult, és pop művész lett, aminek legfőbb forrása maga a reklám. Danto válasza röviden: hogy az a teremtő bátorság, amivel beemelte a magas művészet szférájába azt, ami addig csak árureklám volt.

Jaspers Johns közelebb áll hozzám, mert festő, és amikor reklámot fest, akkor is a festészet érdekli, műveit szellemesebbnek tartom a szupersztárnál, és e dolgozat tárgyához szemléletesebb is, mert bár ő is már meglévő, ismert jeleket „másol”(zászló, céltábla, számok), de ezekből a banális nyomtatott dolgokból manuális, hagyományos eszközökkel festményt hoz létre. Mitől festmény valami? Itt tetten érhető a dolgozat alapkérdése: (zászló képek; **10. kép**) egy „közönséges” amerikai zászlót látunk és egy gyönyörűen megfestett képet, amin a kép témája másodlagos, oly minimális a különbség a látvány szempontjából, mint a fent idézett két Baltassare portrén. Johns a képén még ősi festőtechnikát is felhasznál, az enkausztikát (viaszfestés), amivel a kép manuális rétegszerűségét hangsúlyozza. Gépi tömegtermékről készítette, lassú, kézi technikával. Megfordította a folyamatot.

Glenn Braun két idősebb kortárs festő Auerbach, és Leon Kosoff gazdag rétegű, expresszív festői modorrát veszi át, abból építette föl festői „stílusát”. **(11-12. kép)**. De míg a két művész megszenvedve, gyötrődve, a náci Németországból gyerekként Angliába menekült zsidók alakította ki saját festői arcát, Braunnál ugyanez sima, jólfésült, sokszor XV. Lajos korát idéző rokokó modorra válik. Braun egész munkássága kölcsönképekre épül, valójában az egész művészettörténetet kisajátította. Olyan vékonyan fest, hogy szinte eltűnik az ecset faktúrája (mestersége?) és már-már felmerül a gépi reprodukálás gyanúja. Már raszter rács (Lichtenstein) sem szükséges, ha kis példányszámban, akár óriási méretekben csinálhatunk tintasugaras nyomatokat.

Ahogy Braun az internetről veszi le a képeket, a német fotós Thomas Ruff többek között pornográf képeket, spameket vadászik le az internetről. **(13-14. kép)** Átveszi a festő Gerhard Richter jellegzetes életlen, elmosódott technikáját, és így lesznek elfogadható, művészi képekké. A hatalmasra kinagyított printek, a legnagyobb múzeumokban már egyenrangú társai a festményeknek.

Ha elfogadjuk azt, hogy a művészi értéknek, vagy eredetiségnek nem a festővászon, sem a rajta levő festékréteg, de még a festő szakmai tudása sem feltétele, akkor az eredmény, a művészi produktum is lehet gépi másolat. Kivéve a műtárgypiac elvárásait, ahol most is gyanúval kezelik, ha nem a művész „eredeti keze munkája”. A fiatalabb korosztályok a nem tartós produktumok felé fordulnak (installáció, video, akciók), amelyekkel gyorsabban reagálnak a társadalmi-kulturális változásokra. A kölcsönvétel, kisajátítás nemcsak képekre, és valóságos tárgyakra terjed ki, hanem egyéb tevékenységre, a tudomány területeire is: régészet, szociológia, művészettörténet, történelem. Az eszközöket, a szaktudást átveszi a művész, és legtöbbször nem a kutatás eredménye, hanem annak folyamata érdekes számára. Az „olyan, mintha” eszközök átvételében valósul meg a másolás, de a tartalom már alapvetően eltérő. Lemásoljuk a tudományt, mert a tudomány talán

visszaadja a művészet tekintélyét. Az emberek a tudományt sem értik, de az eredményeiket tisztelik és élvezik. A kortárs művészet már szinte minden médiát és tevékenységet kisajátított magának, ami egy-egy monstre kiállításon, biennálén zavart okoz, mert a nagyon különböző médiák és művészeti koncepciók egymás mellett szerepeltetése kölcsönösen hiteltelenítik egymást.

Visszatérve a kiinduló kérdéshez, a művészet közönsége a hagyományos kiállítóhelyek helyett az internet milliányi képe közt barangol, és bárki válhat alkotóvá másolással, kisajátítással, késztermékekkel és gondolattal, anélkül, hogy rendelkezne a festőmesterség hagyományos eszköztárával. A „bárki lehet művész” XX. századi gondolata most valósult meg igazán, amihez a kibertér a lehető legnagyobb nyilvánosságot biztosítja. Mindezekből következik a művészeti oktatás kérdése. Ha a „mi a mesterség” és a „mi a művészet” állandó kételyek közt vergődik, mit lehet elsajátítani a fiatal pályakezdőnek?

Az utóbbi több mint száz évben az akadémiák fellazultak, nincs elfogadott egységes tanterv, minden mester a saját belátása szerint oktat, vagy egyáltalán nem oktat, hanem teljes szabadságot ad a hallgatóknak, maximum dialógust folytatnak a munkákról. Magyarországon inkább az előbbi érvényesül, a mesterség elsajátítását is megkövetelik. Oktatói munkám tapasztalata, hogy a festőhallgatók közt is jellemző a fent jellemzett két típus: a szorgalmas manuális és a töprengő, tervező, aki a koncepciót, a gondolati tartalmat fontosabbnak tartja a kivitelezés aprómunkájánál. Az előbbi megfelelő körülmények között a műkereskedelem valamely szintjén tudja műveit publikussá tenni, az utóbbi a kortárs művészet kísérleti szcénájában. De a művészképzést eredményesnek akkor gondolhatjuk, amikor az évek során a mesterségbeli tudást az önálló gondolkodással tudja ötvözni.



1. Paul Cézanne: *Három fürdőző*, 1879-1882, Párizs, Petit Palais



2. Raffaello: *Baldassare Castiglione*, 1514-15, Párizs, Louvre
Rubens (Raffaello után): *Baldassare Castiglione*, 1620, London, Courtauld Gallery



3. Giorgione: *Alvó Vénusz*, 1507-1510, Drezda, Gemäldegalerie
Titian: *Urbinoi Vénusz*, 1538, Firenze, Uffizi
Manet: *Olympia*, 1863, Párizs, Musée d'Orsay
Cézanne: *Egy modern Olympia*, 1874, Párizs, Musée d'Orsay



4. Raffaello: *A három grácia*, 1505, Chantilly, Musée Condé
Rubens: *A három grácia*, 1630-1635, Madrid, Prado



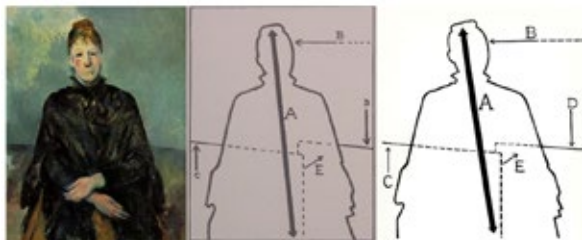
7. Meegeren: *Jézus Emmausban*, 1936-1937, Rotterdam, Museum Boijmans Van Beuningen



5. Caravaggio: *Krisztus sírjátétele*, 1603-04, Vatikán, Pinacoteca
Rubens: *Krisztus sírjátétele*, 1611-12, Ottawa, National Gallery



6. Gericault és Cézanne (Caravaggio után): *Krisztus sírjátétele*



8. Lichtenstein: *Roueni katedrális*, 1969, New York, MoMA
Lichtenstein: *Madame Cézanne portréja*, 1962, mgy.



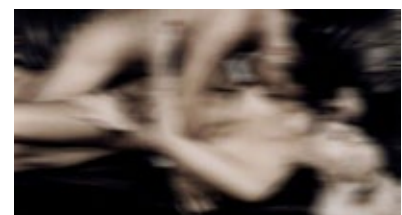
9. Warhol: *Campbell dobozok*
1964, New York, MoMA



10. Jaspers Johns: *Zászló*
1958, New York, MoMA



11. Auerbach: *J.Y.M. portréja*, 1981
Glenn Braun: *Amikor a világ Auerbach lett*, 1991, mgy.



12. Thomas Ruff: *Celebrity*, 2010

LENGYEL PÉTER

Tradíció és progresszió a művészeti felsőoktatásban

Szobrászképzés a műfajhatárok nélküli összművészeti térben

Előadásomban az egyetem – mint szellemi műhely – szerepéről, feladatáról és a művészeti oktatás szempontjából érzékelhető kihívásokról szeretnék beszélni; továbbá szót ejtek a vizuális művészeti képzéseket specifikusan jellemző és meghatározó mester-tanítvány kapcsolatról; végül a felsőfokú szobrászképzés kérdéseiről, röviden bemutatva a Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Szobrászat Tanszékét.

Minden felvételt nyert hallgató tehetséges, aki átlépi az Universitas kapuját. Ezzel a végtelenül demokratikus alapállással kell, hogy fogadja napról napra az iskola növendékeit. Az egyetem alapvetően demokratikus intézmény, ahol ha nem valósulhat meg az egyén szabadsága és az individuum maximális védelme alkotmányos keretek között – amelyhez az iskolának kell szolgáltatnia a szellemi, nevelési alapokat –, csak nevében marad egyetemleges, mivel az egyetemes a mindent és mindenkit magában foglalót, a mindenre és mindenkire kiterjedőt jelenti. A demokrácia és minden intézményrendszere a szabadság és az egyenlőség egyensúlya közti viszonyban tükrözi – mindenfajta megkülönböztetés nélkül – az individuum és a közösség viszonyát. Minden ideális tehetséggondozó rendszer legfontosabb eleme az esélyegyenlőség biztosítása, mely felelősséget ró az egyénre és a környezetre is. Mindkettőnek arra kell törekednie, hogy a tehetség felszínre kerülhessen és kibontakozhasson. Az iskola csak akkor tudja ennek a feltételeit hatékonyan megteremteni, ha meleg érzelmi légkört, valódi közösséget teremt. Olyat, melyben nevelő és nevelt egyaránt érzi, hogy valami nagyszerű közös kaland részese, ahol a szerepek olykor fel is cserélődhetnek, és a mester éppen úgy tanul a tanítványtól, mint az esetek többségében fordítva.

Ma az egyetemnek nem önmagában a tudás átadása a legfontosabb feladata, hanem az, hogy felkeltse annak megszerzésének igényét, ahol a tudás nem valamiféle visszatükröződés, hanem konstrukció eredménye, melyet a hallgatók maguk hoznak létre, és nem mechanikusan átveszik azt. Az egyetemi oktatás ezért szemlélet- és személyiségformálást jelent, melynek következtében a növendékek szemléletükön, attitűdjeiken változtatva környezetükért és társadalmukért felelősséget vállaló, felelősen gondolkodó állampolgárokká

válnak. Ebből a szempontból az oktatás egyik legfontosabb szempontja, hogy ne csupán években, hanem generációkban gondolkodjon, minél több önállóságot adjon, és megtanítsa a hallgatókat saját életük önálló megélésére, értékelésére vonatkozó gondolkodásra. Az egyetemi hallgató ugyanis elsősorban nem neveltje, hanem többé-kevésbé aktív „alkotótársa” tanárának. Míg középiskolában döntően megformált tudásanyagokkal szembesülhet, addig az egyetemen a formálódó tudomány és művészet – optimális esetben – egyre aktívabb szemlélője, majd közreműködője.

Az iskolának szocializálnia kell, érzelmi szempontból gazdag közösségben stabil, kiegyensúlyozott, motivált személyiség kialakítása a feladata. Motiváció csak jól szervezett, érzelmileg sokrétű környezetben valósulhat meg, ahol a növendék jól és otthon érzi magát. Ilyen közegben valósulhat meg a hallgatók számára saját benső lehetőségeik és korlátaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a saját értékrend kialakításának esélye.

A XX. század művészeti eseményei elsősorban a hagyomány és az újítás viszonyrendszerének újraértelmezésével telt, ennek következménye, hogy a művészetben a hasonlóság helyett a különбözés lett kívánatossá, a művészet céljává az öndefiníció vált, melynek következtében deklarálta a természet és a művészet különállását. Ezek az események a művészetoktatásban is jelentős változásokhoz vezettek. Míg korábban a tanítás a minták követésén alapult, addig ma a hallgatók teljesítményének értéke munkájuk személyességének mértékéhez kötődik. Ennek tükrében megváltozott a fejlesztendő készségek, képességek fontossági sorrendje. A manuális készség, pontos megfigyelés, vizuális memória mellett előtérbe került az önállóság, eredetiség, fantázia. A cél egy olyan epochális vizuális oktatás, mely, ha jól működik, fölfogható egyfajta eseményláncolatként, ahol a végeredmény nem egy reguláris folyamat, amikor mindig ugyanaz ismétlődik, hanem olyan valami, ahol gyakran akár a véletlennek is szerepe lehet.

A megváltozott feltételrendszerek a művészeti felsőoktatásban is új tanártípust követelnek meg, akinek a pedagógiai feladata már nem a mintaadás, hanem a katalizálás.¹ Ahogyan eljárt az idő az önnön világába zárt magányos zseni mítosza felett, úgy vált értelmetlenné a korstílust megtestesítő, az „igazsághoz legközelebb járó”, a tanítványnál mindent jobban tudó, nagy tekintélyű mesterek felett. Ezzel szemben a fiatalok ma emberarcot, hiteles személyiséget várnak a tanártól. Érző embert, partnert igényelnek a kapcsolatukban, olyan felnőtt társat, aki nem palástolja az egyéniségét. Az énközlés módszere vált kívánatossá, ahol az oktató vállalja önmagát gyengéivel együtt, teljes emberi mivoltában. A mai kor őszintébb és emberközelibb kapcsolatot vár mester és tanítvány között, mert a meggyőzésen és a megegyezéseken alapuló pedagógia fogadható csak el, ahol az egyoldalú kommunikációt felváltja a szerepcseréken alapuló többirányú párbeszéd.

A tanárt saját világnézete, emberszemlélete jellemzi minden tetteiben, döntéseiben, minden megnyilvánulásában. A szükséges tulajdonságok és képességek sorában az első helyen az emberszeretetet kell megemlíteni. Azt a cselekvő szeretetet, amely a másik elfogadásában és a segíteni akarásban nyilvánul meg. Az egész oktatói munkafolyamat sikere azon áll vagy bukik, hogy kialakul-e vagy sem mester és tanítvány között a „szeretetteljes emberi kapcsolat köteléke” (Erasmus). Ennek jelentősége azért kiemelten fontos, mert nincs két egyforma, ugyanolyan növendék. Jellemük, hajlamaik, értelmük és ízlésük, tehetségük és képességeik, egyáltalán szellemi

¹ Bodóczy István, *A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája*, Új Pedagógiai Szemle, 53(2003)/7–8, 35–43.

és lelki alkatuk, habitusuk terén és még mi mindenben különböznek. Így elengedhetetlenné válik az oktatók empátiája, pszichológiai érzékenysége; megkülönböztetéseket, intuitív fölismeréseket, személyre szabott módszereket szülő ítélőképessége, az önálló gondolkodásra és az új gondolatokkal szembeni toleranciára való nevelés. Ilyen pedagógiai alapállásnál az oktató gyakorlati tevékenységének szükséges része a hallgató lelki életének bizonyos fokú ismerete és annak tanulmányozása. A diák élő és tudatos szerves rendszer, nem hagyja magát sokáig szigorú értelemben véve kívülről irányítani.² Az alapvető pszichológiai érzék ugyan az ember vele született tulajdonsága, idővel mégis sokakban elvész, ezért a pedagógusok, oktatók esetében tulajdonképpen pályaalkalmassági kritérium.

A felkészült oktató részéről a pszichológiai érzékenység és empátia, az elvileg mindig, minden növendéke iránt nyitott, szeretetre méltó személyiség tulajdonképpen nem egyéb, mint nevelési stratégia, pedagógiai mentalitás. A tanár nem ellenfelének, hanem partnereinek tekinti a tanítványokat; olyan embereknek, akikkel együtt, egyre összeszokottabban, összehangoltabban munkálkodnak a fiatal személyiségek lelkiismereti szabadságának, szabad egyéni állásfoglalásának megteremtésén. A nevelésnek ez a személyiségformáló pedagógiai szemlélete szeretné tudni, hogy milyen a hallgató, hogy azzá legyen, akivé lehet.

A tanítvány szellemi és vizuális ítélkezése, a felfedezés lehetősége és annak megtapasztalása csak akkor lehet az identitását meghatározó élmény, ha ő maga végzi a felfedezést. A tehetség akkor bontakozhat ki, ha lehetősége van a vizuális nyelv folyamatos megújítására, ha nem előírás a hagyomány. A jó mesternek ki kell alakítania a diákban azt az igényt és képességet, hogy fölépítse saját tudás- és ismerethálózatát, amely majdnem biztos, hogy nem azonos az övével. Ha azonos, akkor a diák nem önálló egyéniségként formálta meg a tudáshálózatát.

A kételkedést nem ismerő, önmaga igazában mindig biztos oktató nemcsak rossz tanár, hanem alkalmatlan nevelő is. Mitől lesz valaki hiteles? Például attól, hogy egészséges ember, ép mentálhigiénésen, nincsenek személyiségzavarai. A hitelesség másik összetevője a fölkészültség, a naprakész, biztos szaktudás. Az eredetiség, a kreatív közelítés további összetevője a hitelességnek. A hiteles, autentikus oktató egyéniség és értékelkötelezett.³

Az őszinte oktató korlátait, tökéletlenségét felismeri, és mindezt önmaga és hallgatói előtt is nyíltan vállalja. Nagy bátorság kell ahhoz, hogy őszintén álljunk diákjaink elé! A hallgatókkal szembeni őszinteség kifejezése a tanár szeretetének, elfogadásának és annak a vágynak, hogy olyanná váljanak a növendékek, amilyenek elgondolják önmagukat. Hogy mennyire tud a tanár őszinte lenni növendékeivel, attól függ, mennyire tudja őszintén szeretni őket. Az elfogadó szeretet feltétele, hogy a tanárnak meg kell szabadulnia minden előítéletétől, nemcsak azért, hogy ne mondjon elhamarkodott ítéletet, hanem azért is, hogy egyáltalán ne ítélkezzen. Az oktató kritikával nem éri el a célját, ha kritikájának módja nem egyéb, mint hogy a hallgató személyiségét legázolva ítélkezzen felette. Rossz, ha a tanár, aki bírál, kívül helyezi magát az oktató-hallgató kapcsolaton, eltávolodva tekint a diákra, felülnézetből értékeli, és tetézi ezt azzal, hogy diktálni próbál neki, hogyan is legyen jobba, hogyan javítson a személyiségén.

² Farkas András, *Mi a baj a pedagógiával? Emlékezés Zsolnai Józsefre*, Új Pedagógiai Szemle, 60(2010)/8–9, 3–10.

³ Farkas András, *Mi a baj a pedagógiával? Emlékezés Zsolnai Józsefre*, Új Pedagógiai Szemle, 60(2010)/8–9, 3–10.

Sohase ítélkezzen az oktató arról, hogy az egyik jó, a másik rossz gondolat! A gondolkodás teljesítmény, van, hogy jobban sikerül, van, hogy rosszabbul. A gondolkodás olyan módszerek összességén alapszik, amelyek lehetővé teszik a folyamatok invenciózus, de kockázatos szisztematizálását. Jelenkori pedagógiai munkánkban talán éppen ezzel a kockázatvállalással számolunk legkevésbé, amikor gondolkodásról beszélünk. Oktató tevékenységünk igyekszik kerülni a kockázatot, pedig a szakmai tévedés, hiba értékelése legalább annyira előremutató, mint az eredmények elismerése, ezért a tanárnak a kudarcok ellenére is mindig bíznia kell a hallgatójában. Nem félhet az oktató a többértelműség lehetőségétől, és a hallgatók a személyes véleményvállalás felelősségétől.

Azt gondolom, ma már a korszerű felsőfokú művészeti képzésnek – azon belül a szobrászművészképzésnek – túl kell lépnie a XX. század művészeti eseményein, integrálva azt az egyetemi tanulmányrendszer kereteibe. Ahogy nincs értelme a műfaj hagyományait állandóan megkérdőjelezni, vagy tagadni, úgy nincs értelme csak az újításba vetett hittel újra és újra definiálni, hogy például mi is a szobrászat? A teljesen feloldani látszó, szinte műfajhatárok nélküli művészeti gondolkodás terepén szükséges megismertetni és így megőrizni a szobrászi hagyományt, a szakmai felkészültség alapjait úgy, hogy egyúttal autentikus résztvevői legyünk a jelen művészet eseményeinek, ahol a szobrászat anyagi elvű meghatározásán túllépve a legáltalánosabb meghatározás által viszonyulhatunk a szobrászathoz: a gondolat térben történő megtestesülése. A szobrászat ilyen szintű egyetemessé tétele a mindent és mindenkit magába foglaló szobrászt és a mindenre és mindenre kiterjedő szobrászi gondolatot feltételezi. Azt is mondhatnám, tekintsünk 360°-ban a világra. Amiből az következik, hogy a hallgatókkal csak globálisan érdemes a szobrászatról gondolkodni.

Az egyetemi szintű képzésben történő eredményes közös gondolkodás feltételei közül az intézményit, infrastrukturálist és személyit is megelőzően a legfontosabb a motiváló szellemi közeget megteremtő valódi közösség létrejötte. A közösség tág teret ad tagjainak, ahol természetes igény mester és tanítvány részéről, hogy meg- és elismerjék egymást, hogy őszinte partneri viszony alakulhasson ki. Ahol a meggyőzésen és a megegyezésen alapuló pedagógia legfőbb szakmai célja, hogy a növendék minél előbb képes legyen saját, adekvát vizuális művészeti válaszokat adni aktuális művészeti-társadalmi problémákra.

A közösségformálás szempontjából elengedhetetlen, hogy a hallgató is kezdeményezzen. Igyekezzen képére formálni az iskolát, hogy olyan közegben és feltételrendszerben dolgozhasson, mely humánkapacitását maximálja, hogy megerősödve, lelkesen, energikusan és főleg felszabadultan kerüljön ki a képzésből, ahol az öt év során akár alapjaiban változhat meg az őt ért impulzusok hatására. Mert ingergazdag, színes és tartalmas képzésben vett részt, ahol a legkülönbébb szemléletekkel megismerkedve, az önálló gondolkodás, az új gondolatokkal szembeni tolerancia és nyitottság, a szellemi felfedezés, a hagyomány tisztelete mellett a művészi nyelv folyamatos megújításának igénye, összességében tehetségének kibontakozása rajzolja ki alkotói identitását.

Tanszékünk közösségének élete nem lehetne intenzív, ha nincs az a szellemi háttér, melyet a Tanszék, a Kar múltja, az egyetemi és városi környezet megteremtett. Miért éppen Pécsen jött létre egyetemi szintű művészképzés? Pécs többek között Breuer Marcell és Martyn Ferenc városa. Az ő szellemi örökségük nyomán az őket követő művésznemzedékek sora a kortárs magyar művészet elkötelezett képviselője lett. Ennek köszönhetően

lett Pécs a progresszív, modern magyar vizuális kultúra egyik vidéki fellegvára, melynek kulturális erejét jelzi, hogy kölcsönös hatások által a Dél-dunántúli régió művészeti életének legfontosabb formálója. E téren mindenféleképpen kiemelendő a szobrászatot erőteljesen érintő magyarországi szimpózium-mozgalmak, ahol jelentős műhelyek jöttek létre Villányban, Siklóson, Nagyatádon, Dunaújvárosban, melyek a pécsi kötődésű művészek által erős szállal fonódtak össze a város művészeti életével. A létrejövő szakmai potenciálnak nyújtott kiteljesedési lehetőséget az Egyetem, amikor a korszak vezető művészeire építve a Bölcsészettudományi Kar Szépművészetek Tanszékéből megalapította a Művészeti Kart. A szobrászat területén az alapító mesterek Bencsik István, a nagyatádi alkotótelep alapítója, akinek Villányban is jelentős volt munkássága; Rétfalvi Sándor, a villányi alkotótelep alapítója, aki oktatóként Francesco Bruni olasz öntőmestertől tanult Benvenuto Cellini viaszveszejtéses öntési technológiáját alkalmazva volt az öntőműhelyünk szakmai vezetője; végül Schrammel Imre, a siklósi alkotótelep alapítója.

Karunk, így Tanszékünk történetében eddig három fontos korszak zajlott le. Az első az előbbieken említett alapítás, az iskola legfőbb ideái meghatározásának és megvalósításának az időszaka. A második a fennmaradás időszaka, amikor az állandósuló felsőoktatási finanszírozási nehézségek közepette állta ki az idő próbáját a Tanszék szakmai programja. A harmadik az európai szintű infrastruktúra megteremtésének az időszaka, melynek legfontosabb mozzanata a Kar Zsolnay Kulturális Negyedbe történő költözése.

Képzésünk során a hallgatók tanulmányaik kezdetétől kreatív gyakorlatok és hagyományos stúdiumok készítése által sajátíthatják el a szobrászat mesterségét: megismerhetik történetét, kifejezőeszközeit, technikáit. Az alapító Mesterek szellemi öröksége miatt is úgy látjuk, nem születhet autentikus válasz a jelenkor kérdéseire, ha a XXI. század elején a tanítható szobrászati ismeretek átadása csak akadémikus módszerekkel történik. Ezért gondoljuk elengedhetetlennek a kortárs képzőművészet tanulmányozását a képzés egész időtartama alatt. Vele párhuzamosan a tradicionális anyagok, technikák, témák, kompozíciós elvek, attitűdök megismerését is fontosnak tartjuk, mert meggyőződésünk, hogy az innovatív, autonóm gondolkodásmód kialakulásának egyik elengedhetetlen feltétele – többek között – a hagyomány ismerete is. Ennek tükrében oktatási programjaink célja a vizuális kommunikáció terén alkotó szakemberek képzése, olyan művészeké, akik korszerű és klasszikus alapokra épített szellemi és technikai készségekkel, mesterségbeli, esztétikai, valamint társadalomtudományi ismeretekkel rendelkeznek, és reagálni képesek a folyamatosan változó korszak kihívásaira. Tanulmányaik során a hallgatók megismerkednek a képzőművészet kifejezési eszközeivel és lehetőségeivel, a felhasználható anyagokkal és technikákkal.

A Szobrászat Tanszék két évtizedes múltja, története arra hívja fel figyelmünket, hogy láthatóvá váljék az a szándék és akarat, ami létrehozta és biztosítja a szobrászok oktatásának feltételeit Pécsen. Ez a példa mutatja, hogy lehet olyan iskolát fenntartani és működtetni, ami biztos alapot adhat azoknak a szobrászoknak, akik arra vállalkoznak, hogy érdemben hozzájáruljanak műveikkel, véleményükkel, közeli és távoli napjainkhoz. A művészet a teljes emberré válást, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét kínálja. A szobrászatot kultúrtörténeti kontextusban vizsgálva a művészetnek, valamint az alkotónak a kultúrában betöltött szerepét, a művészeti intézményrendszerben elfoglalt helyét is tudatosíthatják a hallgatók; érthetővé, megismerhetővé válnak számukra azok a folyamatok, tendenciák, amelyek a kortárs művészet fő jellegzetességeit, motivációit meghatározzák.

Az egyetemi művészképzés – oktatónak és hallgatónak egyaránt – öt éves intellektuális és lelki kaland, ahol diskurzust lehet folytatni a jelenről, érezni, hogy az nem rajtunk kívül, tőlünk függetlenül formálódik, hanem mi magunk is részei, alakítói vagyunk: beleszólhatunk és hatásunk lehet rá! Ez felelősséget ró mesterre és tanítványra egyaránt, hiszen egyéniségünk szabad kifejlődése által az önkifejezés készségének birtokában a művészet eszközeinek szabad használatával fogalmazódhat meg a személyes művészi tartalom, azaz „szavunk a világban”.

PÉTER LENGYEL

Tradition and Progression in Higher Art Education: Sculpture Training in the Art Space without Genre Boundaries

In my lecture, I would like to talk about the role, the task of the university as a spiritual workshop and the challenges of artistic education; I also mention the master-disciple relationship that is specific and decisive for visual art training; and finally, the questions of higher-level sculpture education, briefly presenting the Department of Sculpture at the Faculty of Arts of Pécs University.

Every student admitted to the University is gifted. With this infinitely democratic foundation, we have to take the pupils of the school day-to-day. Today, responsibility of the University is not only transferring knowledge, but is to attract the need to acquire knowledge where knowledge is not a reflection but a construction that students create themselves and not mechanically take over. University education is therefore a form of attitude and personality, and as a result, students change their attitudes and personality to a citizen responsible for their environment and society. The school must socialize, in an emotionally rich community it is the task of establishing a stable, balanced, motivated personality. Motivation can only take place in a well-organized, emotionally diverse environment, where students feel good and feel at home.

Changed conditions require a type of teacher in higher education, whose pedagogical task is no longer a model, but a catalyst. Today there is a more sincere and closer relationship between a master and a student, because pedagogy based on persuasion and understanding can only be accepted where one-sided communication is replaced by a multi-directional dialogue based on role reversals. During our training, students can learn about the sculpture through creative exercises and traditional styles from the beginning of their studies: they can learn about the history, expressive devices and techniques.

Studying sculpture in a cultural-historical context, the art and the role of the creator in culture can also be brought to the attention of the students in the art system; the processes and tendencies become understandable and understandable those determine the main features and motivations of contemporary art.

RÉVÉSZ EMESE

A Képzőművészeti Főiskola az ötvenes években¹

Mesterek változó időben

A második világháború alatt mindössze öt hónapig szünetelt a tanítás a Magyar Képzőművészeti Főiskolán. Bory Jenő rektor 1944. október 29-én függesztette fel azt, majd tavasszal a rektori tanács határozata szerint április 9-én indulhatott meg az oktatás.² A munka megkezdésének legfontosabb előfeltétele az intézmény épületeit ért háborús sérülések felmérése és helyreállítása volt. A főépület használhatónak bizonyult, noha vízellátása és fűtése nem működött és a légítámadások alatt az összes ablaka betört. Mindazoknak, akik a háborús körülmények, politikai okok, zsidótörvény miatt a főiskolára nem tudtak jelentkezni, még áprilisban új felvételit hirdettek.³ Az elégséges infrastrukturális háttér megteremtése mellett a tanítás személyi feltételeinek biztosítása volt az oktatás újra indításának másik pillére. A háború utáni időszakban a Főiskola teljes tanári gárdája lényegében kicserélődött. A háborús időkben Bory Jenő rektor nevében helyettese, Varga Nándor Lajos irányította az intézményt. Helyére 1945-ben Kandó Lászlót választotta a rektori tanács, akit két év múlva a Köznevelési Minisztérium Művészeti ügyosztályát is vezető Pátzay Pál szobrászművész követett.

1945 után még három-négy évig a két világháború között kinevezett tanárok oktatták a művészeti és elméleti tárgyakat. Legrégebben, 1918 óta Bory Jenő szobrász és a vízfestészetet tanító Pécsi Pilch Dezső tanított az iskolában. A festészet tanárainak egy része a műcsarnoki és plein air naturalizmus különböző árnyalatait

¹ A pécsi konferencián előadott összefoglaló részletes kibontása: *A realizmus akadémiaja. A Képzőművészeti Főiskola 1945-1956 között*, In: *Forradalom előtt. Képzőművészeti Főiskola 1945-1956 között*. Szerk.: B. Majkó Katalin, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Budapest, 2017, 7-76. (Megjelenés alatt)

² A Képzőművészeti Főiskola tanári kari ülésének határozata a tanév megkezdéséről. In: *Iratok a magyar képzőművészet történetéhez*, I. füzet, 1945. Kézirat. Szerk.: Kiss Dezső, (A Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutató Csoportjának Forráskiadványai VIII.) Budapest, 1973. (Továbbiakban: *Iratok* I. 1973) 49.

³ „A Képzőművészeti Főiskola kapuján egy cédula: „Azok, akik katonai szolgálat, háborús körülmények, politikai okok, zsidótörvény stb. miatt a múltban nem járhattak a Főiskolára, jelentkezzenek felvételi vizsgára április 15-ig.” – Mácsai István, *Napló 1945-1949*, Gépirat, Magántulajdon, 1/a.

képviselte (Kandó László, Burghardt Rezső, Boldizsár István, Rudnay Gyula), más részük a neoklasszicizmus és novecento jegyében dolgozott (Kontuly Béla, Szőnyi István). A mintázást a két háború közötti időszak neves, köztéri megbízásokkal is ellátott alkotói oktatták (Kisfaludi Strobl Zsigmond, Sidló Ferenc, Pásztor János). Építészetet Andreetti Károly, Lechner Jenő és Gerlőczy Gedeon tanított, művészettörténetet Molnár Ernő adott elő.

Új mesterek felvételét kezdetben gyakorlati szempontok, a nyugdíjba vonulók nagy száma indokolta. 1948–1949-ben viszont sorra bocsátották el azonnali hatállyal vagy kényszerszolgálatjával a régi oktatókat. Így 1949-re, az új tanrend bevezetésére a régi mesterek közül csak Szőnyi István és Kisfaludi Strobl Zsigmond maradt. 1949-től, a fordulat évétől 1956-ig a minisztérium által kinevezett főigazgató, Bortnyik Sándor vezette a Főiskolát. Mellette a főtitkári posztot Rákosi Mátyás féltestvére, Bíró Károly látta el. Az intézmény legfőbb ideológiai őre Rozsnyai Zoltán, az orosz nyelv tanára (és párttitkár) volt. 1956 őszén Domanovszky Endre vette át az iskola vezetését.

1947 és 1952 között több mint negyven új tanár került a Főiskolára. A Festészeti Tanszak új vezetője Bernáth Aurél lett. Mellette a tízes évek avantgárd alkotói kaptak helyet (Berény Róbert, Pór Bertalan, Kmetty János). Többen a háború előtt nonfiguratív, szürrealista formai kísérleteket folytattak (Gadányi Jenő, Hincz Gyula, Fónyi Géza). Pap Gyula a húszas években a weimari Bauhausban tanult. Bán Béla 1948 előtt még az Európai Iskola tagjaival állított ki. Többen korábban a népi kollégiumokban oktattak: Bencze László a Dési Huber Körből, Koffán Károly és Beck András a Derkovits Kollégiumból jött a Főiskolára. A restaurátorképzés kezdetben a festészeti oktatáson belül működött, ennek alapjait Kapos Nándor fektette le.

A vezető mesterek ötvenes években készült művei jól illusztrálják a stiláris útkeresés irányait. A tanítás-tanulás, mint az új nemzedék ideológiai átnevelésének eszköze a korszak kulcstémája volt: Berény Róbert és Domanovszky Endre főiskolai életképei e kedvelt témához kapcsolódtak. A szociális nyitás jegyében indította meg 1948 őszén a Képzőművészeti Főiskola a dolgozók esti iskoláját, ahol minden hétköznapi mód nyílt modell utáni alakrajzi stúdiumokra, szakszerű korrektúra mellett.⁴ A kurzus célja kifejezetten az üzemi dolgozók képzőművészeti nevelése volt. Vezetését Domanovszky Endrére bízta, aki 1950-ben a témát egy reprezentatív vásznan is megörökítette.⁵ **(1. kép)** Közvetlenül a tanári gyakorlat ihletett Berény *A festőnövendék* című képét (amelynek 1952-es bemutatását követően Kossuth-díjat kapott a művész).⁶ **(2. kép)** A jelenet elemzésekor Végvári Lajos (a Főiskola művészettörténet professzora) kiemelte, hogy a „Festőnövendék gondolatai nem borúsak; öntudatos, jövőjében biztos ember. Ezzel az eszmei maggal valóban rámutatott a mai művészifűség – növendékeinek – helyzetére, amelynek lendületétől, optimizmusától Berény Róbert is szinte megfiatalodott.”⁷ A csendéletszerű jelenet erőltetetten optimista interpretációjával szemben, egy kortárs visszaemlékezése szerint a mű készülését egzisztenciális válság és festői vívódás kísérte. Berény egyik tanítványa,

4 Pátzay Pál, *Üzemi dolgozók számára esti tanfolyam (dolgozók szabadiskolája) szervezése a Képzőművészeti Főiskola keretében*. 1948. december 14. In: *Iratok a magyar képzőművészet történetéhez*, 2. füzet, 1946-1948. Kézirat, Szerk.: Kiss Dezső, (A Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutató Csoportjának Forráskiadványai XVI.) Budapest, 1979. 78-79.

5 Domanovszky Endre, *Dolgozók festőiskolája*, 1950. O. v. 160,8 x 169,5 cm. J. b. l.: Domanovszky. MNG, ltsz.: 50.446. Kiállítva: *I. Magyar Képzőművészeti Kiállítás*, Múcsarnok, Budapest, 1950. Kat. 42.

6 Berény Róbert, *Festőnövendék*, 1951. o. v. 150 x 120 cm. J. j. l.: Berény. MNG, ltsz.: 54.316. Kiállítva: *III. Magyar Képzőművészeti Kiállítás*, Múcsarnok, Budapest, 1952. kat. 21. (Rep.)

7 Végvári Lajos, *Berény Róbert*, *Szabad Művészet*, 5, 1951/4, 153. (151-153.)

M. Szűcs Ilona visszaemlékezése így idézi fel a mű készülését: „...a «Festőnövendék» című képét festette – egy kollégám volt időnként a modell –, festőnövendék volt igazából is. Az állvány előtt a festő, előtte egy dobogón a festőszerszámokból összeállított csendélet. [...] Az állványon lévő kép okozott nagy gondot a mesternek. Ő is attól félt, hogy meneszti a főiskoláról és úgy gondolta, valami olyasmit kell erre a képre festeni, ami megfelel a szocreál követelményeinek. Ez a rész sokáig üresen maradt a vásznon, míg végül Bernáth Aurél bejött egyszer és megnyugtatta Berényt, hogy fessen csak egy szép tájképet arra a vászonra, úgy lesz az igazán jó.”⁸ A *Festőnövendék* sikerét követően a *Műteremlátogatás*on az idős művész saját magát növendékei körében, korrektúra közben jelenítette meg.⁹ **(3. kép)** Ellentétben a századforduló nagy műtermi önarcképeivel (Ferenczy Károly, Csók István, Szőnyi István), Berény kompozíciójának középpontjában nem a művész és modellje áll; mi több: se a készülő kép tárgya, sőt egyetlen kép részlete sem látható. Voltaképpen tárgya tehát nem a műterem, mint az alkotás tere, hanem a műterem, mint iskola, a szocreál ikonográfiában oly kedvelt tanítás, vagy a kor terminológiájával élve, „munkamódszer átadás” kitüntetett tere. Ennek középpontjába állítja magát Berény, mint tanító mestert.

A festő mesterek közül különösen Bernáth Aurél és Szőnyi István oldott, látványelvű festészete volt nagy hatással növendékeikre. Bernáth Aurél, mint a festőtanszék vezetője, az egész festészeti oktatás arculatát meghatározta. A növendékek körében valóságos kultusz övezte, az ő osztályába volt a legnehezebb bejutni. Olyan pedagógus volt, aki a festői mesterség mellett morális iránymutatással is szolgált hallgatóinak.¹⁰ Szőnyi István hozzá hasonlóan nagy tapasztalatú, kiváló pedagógus volt, akinek több évtizedes tanári tapasztalata nyomán saját szerepét abban látta, hogy biztos mesterségbeli tudást adjon hallgatóinak.

A Szobrászati Tanszék 1945-ben megüresedett helyeit Ferenczy Béni és Pátzay Pál vette át, ám Ferenczyt 1950-ben kényszernyugdíjazták. Mellettük Beck András, Szabó Iván, Gyenes Tamás és Mikus Sándor kapott osztályt. Az anatómia és bonctan oktatására még 1945-ben Barcsay Jenőt hívták meg. Az eddig Varga Nándor Lajos által képviselt, egyszemélyes Grafikai Tanszékre számos új oktató került, köztük az Iparművészeti Főiskoláról áthívott Koffán Károly és Konecsni György. A tanszék vezetését pedig a meggyőző kommunista múlttal rendelkező Ék Sándorra bízták.

Pedagógiai módszertant Gáborjáni Szabó Kálmán tanított. Az építészettörténet terén az 1949-ben azonnali hatállyal felfüggesztett Gerlőczy Gedeon helyét Borbíró (Bierbauer) Virgil vette át, akit 1951-ben szintén eltávolítottak a Főiskoláról. A művészettörténetet Újvári Béla, Rabinovszky Máriusz, majd utóbbi halála után Végvári Lajos tanította. Irodalmat és művelődéstörténetet a *Nyugat* második nemzedékéhez tartozó Cs. Szabó László adott elő, de 1948-as emigrációja után a tárgyat Faludi János vette át.

⁸ M. Szűcs Ilona, *Egy műteremház a Józsefvárosban*, Budapesti Városvédő Egyesület, Budapest, 1984, 105-107.; Martsa Pirooska – Martsa Balázs, *Pintyő. M. Szűcs Ilona festőművész élete és munkássága*, Budapest, 2016, 27.

⁹ Berény Róbert, *Műteremlátogatás*, 1951, O.v. 160 x 191 cm, MNG. Kiállítva: II. Magyar Képzőművészeti Kiállítás. Múcsarnok, Budapest, 1951. kat. 11. (Rep.)

¹⁰ Bernáth pedagógiájának részletes méltatása: *Bernáth Aurél emlékkönyv. A művész születésének 100. évfordulója tiszteletére*, Bernáth Aurél Társaság, Budapest, 1995.

Főiskola az ötvenes években

Az ötvenes évek kultúrpolitikájában az oktatás stratégia ágazatot jelentett. A felsőoktatás reformjának legfontosabb vonása a nyitás volt: a hallgatói létszám növelése és a szociális összetétel átalakítása.¹¹ A Képzőművészeti Főiskolán az 1949/1950-es tanévtől volt határozottan érezhető a politikai fordulat. Bortnyik Sándor főigazgatói kinevezését követően négy területen történtek alapvető változások: átalakult a felvételi rendszer, az oktatás szerkezete és tartalma, az oktatás egésze pedig a minisztérium felügyelete alá került.

Az 1949-es reform tanárokat és diákokat egyaránt sokkszerűen ért. Konok Tamás így idézte fel a fordulat éveit: „1949 őszén az új tanév kezdetén, egy tökéletesen megváltozott Főiskola fogadott. A folyosókról eltűntek a klasszikus képek másolatai és Gerlóczy Gedeon híres eredeti Csontváry képei. Helyettük a haladó szovjet festészet remekműveit bámulhattuk. Az olcsó nyomatokon a vigyorgó traktoros lányok lábainál a bakák guggolós táncot roptak. A vörös transzparensok feliratai éberségre és békeharcra figyelmeztettek. [...] A hangszórókból pattogó mozgalmi dalok bömböltek. Az egész intézet egy szellemi hűtőházra emlékeztetett.”¹²

A hallgatók szociális összetételének változása már a reform első évében tükröződött: a felvettek 46%-a munkás-paraszt származású volt. Egy részüket a vidéki tehetségmentő körutak során kutatták fel a tanárok. Mivel sokaknak érettségije sem volt, bevezették az egy-éves, gyorsalpaló szakérettségit, amely csak a továbbtanuláshoz feltétlenül szükséges tárgyakra szorítkozott. Az újonnan felvett hallgatók élesen eltérő kulturális háttere, művészi felkészültsége komoly gondot okozott az egységes műtermi munkára törekvő mestereknek. Lemaradásukat úgy igyekeztek pótolni, hogy „polgári” származású társaikkal tanuló-párokat alkottak.

Az oktatás új szervezeti keretei is 1949-re rajzolódtak ki. Az eddigi választott rektort a minisztérium által kinevezett főigazgató váltotta fel, aki a főtanszakvezető tanárokból álló Főigazgatói Tanács együttműködésével irányította az intézményt. A képzés négy főtanszakra folyt: az első két évben az általános szakon, majd ezt követően festő, szobrász vagy grafika szakon. (A tanárképzés egy ideig szünetelt.) Választható szakként kezdetben volt falkép, üveg-, mozaik- és szőnyegtervezés is, de 1951-re a táblaképfestészet mellett már csak a falkép- és mozaiktervezés maradt, ehhez kapcsolódott (ekkor még a festő szakon belül) a restaurátorképzés. A grafika szakon választani lehetett plakát és sokszorosító grafika, a szobrász szakon pedig monumentális és kislapsztikai szak között. A szabad tanárválasztás megszűnt.

Az 1949-ben jóváhagyott új Szervezeti és Oktatási Szabályzat megfogalmazása szerint a Főiskola célja „olyan művészeket képezni, akik alkalmasak arra, hogy a művészet eszközeivel a szocialista társadalom építését szolgálják. E művészek hivatása, hogy a szocialista realizmus követelményeinek megfelelően alakítsák ki az új magyar képzőművészetet, amely formájában nemzeti, tartalmában szocialista, minden műfajban híven tükrözi a valóságot és a Magyar Népköztársaság szocialista építőmunkájának optimizmusát sugározza.”¹³

¹¹ Bolvári-Takács Gábor, *A művészet megszelídítése. Folyamatok és fordulatok a művészetpolitikában 1948-1956*, Gondolat, Budapest, 2011; Ladányi Andor, *Magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai, Budapest, 1999, 84-85.

¹² Konok Tamás írása. In: Bernáth Aurél emlékkönyv. *A művész születésének 100. évfordulója tiszteletére*. Bernáth Aurél Társaság, Budapest, 1995, 35. (34-38.)

¹³ *A magyar népköztársaság minisztertanácsának 4.304/1949.(229) M.T. számú rendelete a Magyar Képzőművészeti Főiskola szervezeti szabályzata és tanulmányi rendje tárgyában*, Magyar Közlöny, 1949/228-229., 1949. november 5., 1872-1875. (1872.)

A művészeti képzés szocialista arculatának erősítését szolgálta a Műcsarnok 1949-es *Szovjet festőművészeti* kiállításának közös megtekintése, a Sztálin születésnapjára készülő portrék kollektív felajánlása. A hallgatók reggelente a Kommunista Párt központi lapja, a *Szabad Nép* vezércikkeinek elemzésével kezdték a napot, tanáraik kíséretében gyárlátogatásokon vettek részt, és hogy közelebb kerüljenek a munkássághoz a nyári művésztelepek új helyszínei az ipari központok (Sztálinváros, Tatabánya) lettek.

A reform egyik fő pillére a munkafegyelem megerősítése, az oktatás tartalmának és menetének ellenőrzése volt. Az oktatás szigorú, heti rend szerint beosztott struktúra mentén folyt. A tanároktól elvárták a tanmenet betartását, az attól való eltérést szigorúan számon kérték. Minden feladat minden hallgató számára egységes és kötelező volt. Az osztályukban folyó szakmai munkáról a tanároknak heti, havi és féléves beszámolókat kellett írniuk, amelyeket a minisztériumban ellenőriztek. A bürokratikus kulturális irányítás számára a totális felügyelet és uniformizálás volt a biztosítéka annak, hogy a művészképzés az elvárt ideológiai tartalommal bír és a megfelelő irányba halad. Ehhez társult a hallgatók fegyelmezése és ellenőrzése: az oktatás szigorúan reggel 8-kor kezdődött, a későket felírták és nyilvánosan felelősségre vonták. A késések és hiányzások csökkentésére „tíz perces mozgalmat” indítottak. A sűrűn előforduló, ideológiai és magatartási kihágásokat megtorló fegyelmi tárgyalásokon a notórius késők és hiányzók ügye is terítékre került.

A tanmenet merev szabályozása Sztálin 1953-ban bekövetkezett halálát követően némiképp enyhült, de a rendszeres munkabeszámolók és a kötött tanrend ideje csak az 1957-es reformot követően járt le.

Az új akadémizmus esztétikája

Az 1949-es fordulat után művészeti oktatásunk – a Moszkvai Művészeti Akadémia programját követve – visszatért a 19. századi akadémiák módszereihez. A századelő természetelvű képzése során mellőzött gipszmásolatok újra előkerültek. Az általános képzés antik-reneszánsz gipszek (Michelangelo Dávid-feje, anatómiai szobrok, domborművek) másolásával kezdődött, melyet az élő modell utáni fejrakások, aktstúdiumok és alaktanulmányok követtek. Ezt egészítették ki a Barcsay Jenő által kidolgozott módszer szerint zajló, alapos anatómiai stúdiumok. A természetelvű képalkotás irányát az 1950-es tanmenet már szilárd dogmaként fektette le: „A rajzi, festői és mintázási tanulmányok legfontosabb tárgya az ember (az emberi test, mozgás, munkamozdulatok). A festészetben emellett kötelező a természet, a valóság más jelenségeinek (csendélet, tájkép, állatok, enteriőr) kimerítő, pontos tanulmányozása és ábrázolása.”¹⁴

Az akadémikus klasszicizálás szovjet sémájának alapját a precíz rajz jelentette. A rajz mint a racionális, pontos megfigyelés eszköze egyfajta erkölcsi biztosítékot jelentett a festőiség érzelmileg labilis, individuális „kísértésével” szemben. „A jobb, biztosabb rajztudás fékezi az elhajlást a vázlatos, elnagyolt «festőiség» felé.” – fogalmazta meg Bortnyik Sándor 1952-es jelentésében.¹⁵ Ezért az első két alapozó évben a hallgatók javarészt rajzoltak. A fegyelmezett rajzi megfogalmazás érdekében elsősorban grafitceruzát használhattak. **(4. kép)**

¹⁴ Bevezetés a Képzőművészeti Főiskola 1950-51. évi tanmenetéhez, Gépirat, 1950, 1. MKE Levéltár, Igazgatói, Rektori Hivatal iratai. 11. doboz, 1948-1950, 1.

¹⁵ Jelentés a Magyar Képzőművészeti Főiskola 1951/52. tanévi munkájáról, Gépirat, 1952. július 21., 6. MKE Levéltár, Igazgatói, Rektori Hivatal iratai. 12. doboz, 1951-1952, 3.

Szemben a szén impulzivitásával ez szolgálta a kívánt objektív, száraz kifejezést. Az új akadémizmus további pillérei a befejezettség és anyaghűség voltak. Az idézett tanmenet így rendelkezett e tárgyban: „Minden művet, a tanulmányokat is be kell fejezni, ügyelni kell a teljes, tökéletes anyaghűségre (hús, haj, ruha, lombozat stb.) anyagszerű visszaadására.”¹⁶ A rajzos megfogalmazás elvárása a színezésre, ecsetkezelésre is kiterjedt.

Mindezen eszközök összetett, eszmeileg is átgondolt kompozíciók kidolgozását szolgálták. (A műalkotás megnevezése gyakran „munkadarab” volt, ami jobban kiemelte gyakorlati hivatását.) Harmadik évtől, immár a választott szakok keretében festéssel, mintázással folyt tovább a képzés, aminek betetőzése egy több alakos kompozíció megalkotása volt. Az ezzel szemben támasztott elvárásokat így összegezte az említett tanmenet: „A kompozíciós feladatok legfontosabb tárgya népi demokratikus köztársaságunk valóságának tanulmányozása és ábrázolása, a dolgozó ember viszonya a munkához, népünk vezetőinek arcképe, cselekedetei és a néphez való viszonyuk.”¹⁷ A kompozíciós stúdiumok során nagy súlyt fektettek a világos elrendezésre, a szereplők hiteles lélektani megjelenítésére, a jelenet egészének közérthető voltára. Az a festészet, ami ezzel szembehelyezkedett fény-árnyékokra és színekre alapozott kompozíciót, a modell öncélú beállítását, a tematika elhanyagolását, a befejezettség helyett a festői, színbeli problémák előtérbe helyezését jelentette.

Nyilvános diplomavédések

Az első nyilvános diplomavédést az 1950/1951-es tanév végén rendezték meg a Főiskolán. Az új gyakorlat bevezetésének célja egyértelműen az volt, hogy a külvilág felé is nyilvánvalóvá tegye az intézmény ideológiai-politikai irányváltását, és azt, hogy a képzőművészet szocialista realista arcú miként jut kizárólagos érvényre a felsőfokú művészképzésben. Amint a *Szabad Művészet* kritikusa fogalmazott: „A bemutatott munkák azt az óriási erőfeszítést is elének tárják, amit a Főiskola tanárai és hallgatói fejtettek ki az absztrakció és formalizmus maradványainak leküzdésére és a helyes emberábrázolás elérésére.”¹⁸ A védések első fennmaradt jegyzőkönyvében, az 1951-/1952-es év diplomamunkái kapcsán Bortnyik Sándor főigazgató ezt lakonikusan így összegezte: „A diplomamunkákkal nemcsak a hallgatók vizsgáznak, de vizsgát tesz a tanári kar is.”¹⁹

A diplomamunkák bemutatását az utolsó, ötödik év előkészítő munkája előzte meg, amiben a hallgató mestereivel folyamatosan konzultálva készítette el vizsgamunkáját. A vizsgák menete azzal kezdődött, hogy az elkészült diplomamunkák mellett először a hallgató összegezte céljait, majd elhangzottak a felkért bírálók és tanárok véleményei, amire a hallgató válaszolhatott, végül megszületett a diplomabizottság döntése a munka elfogadásáról vagy elutasításáról. Aművek értékelésének szempontrendszere a szocialista realizmus esztétikáját tükrözte. Elvárás volt a valóság „harcos, pártos, építő erejű” témák visszatükrözése, „tipikus jellemek” és „tipikus körülmények”

¹⁶ Bevezetés a Képzőművészeti Főiskola 1950/51. évi tanmenetéhez, Gépirat, 1950. MKE Levéltár, Igazgatói, Rectori Hivatali iratai. 11. doboz, 1948-1950, 5.

¹⁷ Uo. 3.

¹⁸ Abonyi Arany, *A Magyar Képzőművészeti Főiskola diplomamunkái*, Szabad Művészet, 5, 1951, 306.; A Főiskolán folyó munka „végső soron a szocialista realizmus alkotómódszerének elsajátítását, a szocialista művésznevelés kialakítását célozza” – állapította meg a félévi tanulmányi kiállítás szemléje. A szerző álláspontja szerint a diplomavédés számadás arról, hogy a hallgatók helyesen látják-e az előttük álló feladatokat, műveik megfelelnek-e a tematika, közérthetőség, befejezettség hármasság elvárás rendszerének. Cseh Miklós, *A Képzőművészeti Főiskola tanulmányi kiállítása*, Szabad Művészet, 5, 1951/8, 359-360.

¹⁹ *Diplomamunka Bírálatok*, 1951/1952. Gépirat, 1952, 3. MKE Levéltára

megragadása, egyáltalán az eszmét hordozó tartalmi mondanivaló egyértelmű, közérthető kifejtése, és a mű befejezett kidolgozása. A diplomavédéseket a művészeti sajtó is figyelemmel kísérte, részletesen elemezve a bemutatott műveket.

A Magyar Képzőművészeti Egyetem *Forradalom előtt* című kiállításának előkészítése során került elő az a nagy mappa, amely az 1950/1951, 1951/1952, 1952/1953 és 1953/1954-es tanévek diplomamunkáinak fényképeit tartalmazza. Ennek, és az 1951–1954 közötti évek fennmaradt jegyzőkönyveinek alapján lehetséges a Főiskola diplomavédéseinek rekonstruálása. A vizsgamunkák nagy része festmény és szobrászati alkotás volt, de a képzés egyéb ágaihoz kapcsolódón volt köztük plakát, könyvillusztráció, kivitelezett mozaik és restaurátori munka dokumentációja is.

A vizsgamunkák jól reprezentálják azt az igyekezetet, amivel a növendékek (és tanáraik) idomulni igyekeztek a szocreál tematikus, stiláris elvárásaihoz. Vélhetően a fiatalok saját világához igazodva, feltűnően sok mű témája a tanulás (Szabó Lajos: Fizikai kísérlet munkáshallgatókkal, 1951; Masznyik Iván: Páros tanulás, 1951; Wrobel András: Analfabéták oktatása, 1952). Számos kompozíció színhelye a műterem vagy a művészet világa maga (Újváry Lajos: Szőnyi mester korrigál, 1951 – **5. kép**; Littkei József: Ipari tanulók látogatása egy szobrászműhelyben, 1951 – **6. kép**; Kórusz József: Látogatók a Munkácsy-kiállításon, 1953 – **7. kép**). A művek más része a szocreál mozgalmi aktivitásának illusztrálása (faliújság készítése, békekölcsön aláírása, illegális szeminárium, békeértekeztet). A szobrászok a szocialista ideológiai új hőseinek megformálására törekedtek, heroikus alakot adva a vasöntő, villanyszerelő, ifjómunkás, bányász vagy gyapotszedő lány figurájának. E kötött képi sémában némi oldódás (a politikai enyhüléssel párhuzamosan) az 1953/1954-es tanévtől érzékelhető. Ekkor a pártos művek száma érezhetően csökken, s helyüket semleges, életképi témák veszik át (Hock Ferenc: *Házi hangverseny*, 1954; Szilveszter Katalin: *Csendélet szoborral*, 1954; Óvári László: *Piknik*, 1954).

Végjáték: 1957

Hruscsov hatalomra kerülése és az SZKP XX. kongresszusán mondott beszéde, amelyben élesen bírálta a személyi kultusz gyakorlatát, 1956 tavaszára a hazai oktatáspolitikai területén is reformokat gerjesztett. A minisztérium óvatos reformjait az egyre élénkebbé váló egyetemi viták, hallgatói mozgolódások gyorsították. Követeléseik között ott volt a tanulmányi kötöttségek, adminisztratív szabályok enyhítése, a dogmatizmus kiküszöbölése az elméleti tárgyakból, a felvételi gyakorlat módosítása és természetesen az egyetemek önállóságának növelése.²⁰ Részben e folyamatoknak is köszönhetően Bortnyik Sándor főigazgató, a sztálini diktatúra hűséges zsoldosa, 1956 nyarán távozott posztjáról, és utóda Domanovszky Endre lett.²¹ A politikai szorítás erősödése már csak időleges volt. A központi felügyelet természete és intenzitása megváltozott. A régi, szovjet típusú, kötött tanrend, a szocreál „kemény grafitrajzra” edzett változata már nem tért vissza. Bár személyiségközpontú, a művészi szabadságra alapozott egyetemi autonómiáról szó sem volt, az évtized végére elkészültek a Domanovszky Endre által szorgalmazott új oktatási programok. S ezzel együtt egy új korszak vette kezdetét a művészképzésben is.²²

²⁰ Ladányi Andor, *Felsőoktatási politika 1949–1958*, Kossuth, Budapest, 1986, 142–156.

²¹ A Magyar Képzőművészeti Főiskola tanácsulési jegyzőkönyvei, 47. kötet, 1955/1956. MKE Levéltára, 1956. augusztus 28. – 27.

²² Tatai Erzsébet, A „Kockától az aktig” – művészképzés a hatvanas években, *Ars Hungarica*, 2011/3, 77–96.

EMESE RÉVÉSZ

The Hungarian Academy of Fine Arts in 1950's

The storms of history that raged in Hungary between 1945 and 1956 also left their mark on the operations of the Hungarian Academy of Fine Arts, which was characterized by a few years of hopefulness and temporary opening between 1945 and 1948, and, then by solidification of the State-Party system – which had been established based on the Soviet model – to be concluded with the Revolution of 1956.

The first part offers a glimpse at the artistic experimentations of the post-war years. Those who began their studies at the Academy of Fine Arts around 1945 could still freely experiment with cubism, expressionism or abstraction. Such progressive endeavours found a home within the circles of the European School. In the beginning, the Academy neither encouraged nor hindered its students' progressive pursuits. Géza Fónyi's mosaic class and Jenő Barcsay's glass painting class offered shelter to young art students seeking decorative formal solutions, even while realistic tendencies were growing stronger.

The second part invokes the figures of the master teachers of this period. By 1950, the teachers had been replaced completely: with the exception of István Szőnyi and Zsigmond Kisfaludi Strobl, no one remained from the previous period. The core of the newly formed faculty consisted of artists from what was formerly known as the Gresham Circle, accompanied by avantgarde artist from the 1910s, who were of left-wing persuasion. In spite of the strong political pressure on the school, the majority of these excellent educators submitted to the mandatory doctrine of socialist realism only partially and on paper.

The new academism, which unfolded during the fifties, comprises the central element. The atmosphere of fresh and free exploration that characterized the post-war years was radically changed by the introduction of the 1949 educational reforms, which, based on the Soviet model, sought to reinstitute 19th-century academic methods. With the appointment of Sándor Bortnyik as director, centralized, conservative art education became the dominant approach at the Academy, curtailing the personal freedom of both teachers and students. The results of this socialist realist re-education program were evident at the thesis defence presentations, which were open to the public, as of 1951. The pathways that led away from official realism first emerged in the field of graphics, as exemplified by the direction that Károly Koffán and his students took in their work, based on light and shadow contrasts, and the hybrid historicism of Béla Kondor.

Emese Révész, PhD, art historian, was born in Mukacsevo (UKR) in 1967. She studied Art History and Hungarian Literature at the Faculty of Humanities of the Eötvös Loránd University, Budapest. In 2008, she obtained a Ph.D. degree in Art History at Eötvös Loránd University, thesis title: "The illustrated Magazines in Hungary 1850–1870." Between 2002–2007, she has been teaching in the Department of Art History of the Pázmány Péter Catholic University. Since 2011, she has been teaching at the Department of Art History of the Hungarian University of Fine Arts, Budapest. Her research areas are the history of Hungarian graphic arts and the history of art education.



1.
Domanovszky Endre: *Dolgozók festőiskolája*
1950, O. v. 160,8 x 169,5 cm,
Magyar Nemzeti Galéria



2.
Berény Róbert: *Festőnövendék*
1951, o. v. 150 x 120 cm,
Magyar Nemzeti Galéria



3.
Domanovszky Endre: *Műteremlátogatás*
1951, O.v. 160 x 191 cm,
Magyar Nemzeti Galéria



4.
Berki Viola: *Fejtanulmány*

5.

Újváry Lajos: *Szőnyi mester korrigál*

1951, archív fotó,

Magyar Képzőművészeti Egyetem



6.

Újváry Lajos: *Ipari tanulók*

látogatása egy szobrászműhelyben

1951, archív fotó,

Magyar Képzőművészeti Egyetem



7.

Kórusz József: *Látogatók*
a Munkácsy-kiállításon

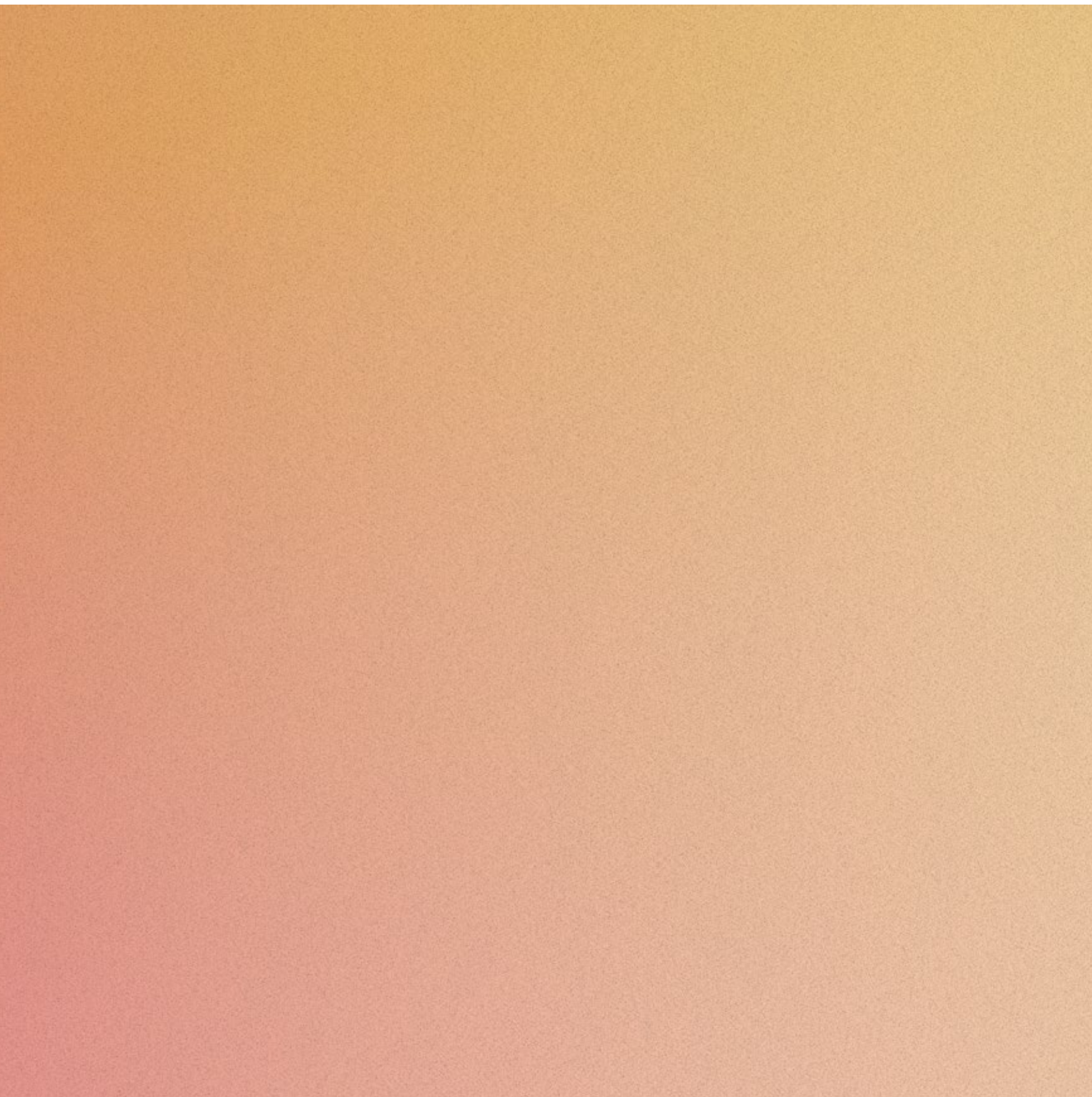
1953, archív fotó,

Magyar Képzőművészeti Egyetem





VASARELY 110



Előszó

A művészet mindenkié

Kicsoda voltaképpen Vásárhelyi Győző, azaz Victor Vasarely, akinek a 110 születésnapja adott alkalmat arra, hogy a rá emlékezve ennyien összegyűljenek? Sokan sokféleképpen ítélték meg művészi munkásságát az elmúlt évtizedekben. De ki is volt ő? Olyan művész, aki „divatot” teremtett? Vagy inkább a retina gyilkosa? Vagy az absztrakt érzéki csalódások mestere? Ezek, a több mint 50 éve feltett kérdések, még mindig aktuálisak.

Az optikai és kinetikus művészettől elválaszthatatlan mozgalom, amelynek a New York-i MoMa 1965-ben átfogó kiállítást szentelt, elismerést és a nemzetközi ismertséget adott neki. Vasarely mindig az op-art megteremtőjeként, szülőjeként emlegették.

Az op-art fogalma, amelyet Vasarely először 1964-ben használt, de ami gyakorlatilag már az 1930-as évektől a Zebrák létrehozásával feltűnik művészetében, nem jelent mást, mint az egyszerű és geometrikus elemek és a látás fizika törvényeinek használatát annak érdekében, hogy az optikai dinamikus jelenségek úgy játszanak a vizuális észleléssel (a mozgás érzet, a színek, a térbeli kettősség) hogy aktív részvételre készítsék a nézőket.

Kifejezi, a művészet és a technológiai közötti határátlépést, és arra csábít, hogy hidakat építsünk a tudomány olyan területei között, mint az optika és a kibernetika.

Vasarely az 50-es évek óta, különös figyelmet szentel annak a jelenségnek, amit a táblaképek válságaként emlegetett.

Reflexiója arra az elképzelésre épült, hogy a táblaképek, még ha bátrak is a koncepciójuk tekintetében, csak a galériák szűkös terében tudnak érvényesülni, és a gyűjtők, megakadályozva széleskörű elterjedésüket, megfosztják kortársaink nagy részét attól a lehetőségtől, hogy új és szép környezetben éljenek.

„A mű tárggyá válik, és így leválik egy összetett plaszticitásról, kiállítva, birtokolva, önmagáért kényeztetve, különvállal és belemerevedik ebbe az egyedülálló költői funkciójába, amely csak egy kifinomult elitet szolgál” – írta.¹

Esztétikája megkettőzi etikáját: a szépség, amelyet mostanáig a műalkotások formájában, csak kevesek tudtak megvásárolni, a „multiplikációnak” és a „Boldogság polichrom városának”² köszönhetően, már mindenki számára elérhető, közös kincs lesz.

Vasarely, hogy megszilárdítsa egyedülálló művészetét, mindent mert, minden anyagot és technikát kipróbált: gobelint, alumíniumot, fafestést, vásznat, műanyagot, kartont, acélt, szobrászatot, üveget, mozaikot, fajanszt, zománczott lávát, a tiszta formák és vibráló színek valódi összefonódását.

Vasarely álma volt, hogy a plasztikus szépséget integrálja az építészetbe.

A „látásélmény” és a „művészet az utcán” voltak Vasarely munkásságának alapvető törekvései, amelyek modernitása előrevetítik a kortárs képzőművészet kutatásának alapvető kérdéseit.

2016-ban Victor Vasarely születésének 110 évfordulóján és az Aix-en-Provence-i Építészeti Központ, valamint a pécsi Vasarely Múzeum megnyitásának 40. évfordulóján megrendezett konferencia rámutat a XX. század második felében az op-art létrehozójának jelentős életművére. E konferencián összegyűlt művészek, művészettörténészek, filozófusok és számos egyetemi hallgató három fő kérdés megvitatására vállalkozott: az op-art helye és szerepe a kortárs képzőművészetben; az op-art gyakorlata, valamint teóriája.

Látva a legkülönbözőbb megközelítéseket, az előadások tematikájának gazdagságát, az egyes kortárs művek és az op-art viszonyát, ez a nap különösen meghatározó volt számomra és emlékeztetett arra, hogy Vasarely, azaz a nagyapám, Vásárhelyi Győző, fontos mindazok számára, akik itt megjelentek és mindenki számára, aki Pécsről és a hazájából származik.

(ford. Fekete Vali)

PIERRE VASARELY
az Aix-en-Provence-i Vasarely Alapítvány elnöke, a PTE díszdoktora

¹ Catalogue de l'exposition Vasarely au Musée des Arts Décoratifs, Paris, 1963

² Vasarely 1976-ban nyitja meg Jean Sonnier, Dominique Ronsseray et Claude Pradel-Lebar építészekkel közösen létrehozott épületet, amely Vasarely Alapítvány székhelye lesz, s amely egy találkozási pont és egyfajta laboratóriumot biztosít a különféle interdiszciplináris kísérletek, új technológiák kipróbálására, a „boldogság polychrom városának”(Cité polychrome du bonheur) létrehozása céljából.

BALLA DÓRA

Vizuális kutatás

(1. kép) Manapság már leginkább digitális eszközöket használunk, és az életünk minden pillanatát meghatározza a digitális lét, viszont elemi kapcsolódásunk a materiális világhoz, a hagyományos, fizikai eszközökhöz, az anyagokhoz semmilyen szinten nem megkerülhető. A grafikus szakma klasszikus médiumai most is jelen vannak körülöttünk; miközben az információszerzés és a kommunikáció radikálisan tolódik át a digitális médiumok felé, maga a tervezői attitűd sokszor mégis egyértelműen örökletes tulajdonságokat mutat. A kommunikáció és az információk átadása egyaránt zajlik digitális és fizikai síkon; utóbbi minden esetben tradicionális sémák szerint épül fel, miközben a digitális lét egyszerre személyes és személytelen, irányított és irányíthatatlan, ismerős és ismeretlen. Ennek kiegyensúlyozását, az értékek hordozását a mai napig a hagyományos médiumok vállalták fel, ez is egyfajta tradíció, most is hitelesebbnek tekinthető a kinyomtatott anyag, mint bármely digitális hírforrás. Az ezen megjelenések közötti szakadék bár folyamatosan szűkül, a világháló szabadsága és ezáltal irányíthatatlan aspektusa nem változik semmilyen tekintetben.

A művészet akkor hiteles, ha valóban az adott korról szól. A mai világ legnagyobb kérdése és ellentmondása az analóg fizikai világ és a digitális világ által átstrukturálódó éntudat sokszor összeegyeztethetetlen ellentmondásaiból adódik. Így releváns kérdéseket feltenni, és a válaszokat kutatni ma a művészi alkotás és az oktatás leghitelesebb feladata.

Jelen korunk művészetére, mint a korszak megnevezésére és a kortárs művészet stiláris meghatározására, nagyon sok kísérlet van, az egyik legújabb és a legérdekesebb a posztdigitális korszak elnevezés. A szóösszetétel valós megértéséhez le kell választanunk a digitális szóról a poszt kifejezés klasszikus értelmezési tartományait. Nem egy valami utáni korszakról beszélünk, és nem is a digitális világban az analóg kultúrát újra felfedező kísérletek összessége a posztdigitális terminus maga. Sokkal inkább egy kiterjesztett tartalom, egy kritikus feldolgozás, egy hiteles és értelmező reakció. A legfontosabb szempont az analóg és a digitális közötti relációs rendszer újraértelmezése és irányainak megváltoztatása. A posztdigitális egy apokaliptikusnak tekinthető folyamat integratív szemléletű analízise, amely semmit nem tagad, hanem e helyett analizál, beépít és átértelmez.

Miként változott meg az egyszeri és megismételhetetlen, a személyes gesztus, a véletlen, a kiragadott vagy tudatosan tervezett fogalma a digitális eszközök használata közben? Hogyan lehet hiteles az alkotás, amely egyszerre használja mindkettőt, oda-vissza reflektál? Hogyan lehet a történeti múlt, a hagyomány, a megőrzött tudás hitelesíthető és újraértelmezhető, ugyanakkor akár kizárólagosan a máról szóló, kortárs témákat, felfedéseket boncolgató, analizáló és előremutató?

2014-ben *Vizuális kutatás* címmel ezen kérdések kapcsán indítottam egy többfázisú kutatási programot, amelynek első és legfontosabb kérdésként az identifikációval foglalkozott. A kutatás legfontosabb feladata hiánypótló korszerű és hiteles online és offline oktatási és szakmai anyagok, tananyagok, könyvek létrehozatala, komplex tematikus kutatások indítása.

Az első kutatási fázis a történeti kontextusra és ennek vizsgálatára épült. Jelenleg a világ összes vezető designegyetemén a tervezőgrafika tanszékek legfontosabb feladata a jövő építése mellett a szakmai múlt megértése, a gyökereink, a valós értékeink megismerése, és az ezen nyugvó építkezés. Akkor hiteles egy produktum vagy életút, amennyiben a mérce, amely hitelesíti, kellőképpen elfogulatlan és releváns döntések által jött létre. Nemzetközi mércével szemlélve magyar születésű alkotók olyan gondolatokat, életműveket, oktatási anyagokat és szemléletet hagytak ránk, amelyekre építeni tudunk, és amelyek ismerete ma még hiányos és feldolgozandó. A digitális kor egyszerre keres és analizál, szintetizál, és új kontextusba helyez. Ezen életművek új kontextusba helyezése valós kihívás, amelyet felvállalva az egész hazai szakma olyan hiteles forráshoz jut, amely nemcsak tananyagként, hanem kortörténeti dokumentumként is értékévé válhat.

A tervezőgrafika a klasszikus terminológia szerint is viszonylag új szakterület, amelynek a fenti összefüggések értelmében a hiteles történetírása sem tekint vissza sok évtizedes hagyományra. Történeti szempontból kettősség jellemzi, egyaránt tekinthető releváns forrásnak a tipográfia és betűtörténet terén létrejött művek sora és a sokszorosított grafikát feldolgozó munkák anyagának egy része. Ezen történeti dokumentációk viszont nem dolgozzák fel a vizuális kommunikáció huszadik századi forradalmának szerves összekapcsolódását az autonóm művészettel és alkotóival. A kortárs és ennek a szakmának hagyományát megteremtő tervezőgrafikusok sem nyomdászok, sem az autonóm művészi világukat erre a célra átalakító alkotók. Ők a huszadik század olyan értő, látó, gondolkodó, analizáló és szintetizáló személyiségei, olyan teremtmények, akiknél műfaji határok nélkül olvad össze a kor kihívásaira és a technológiai változásokra való reflektálások sora, akik minden kérdésre hiteles és szubjektív válaszokat keresnek, legyen ez akár az írás, a tervezés vagy az oktatás területén. A történeti tekintetben hiteles és hiteltelen most is a nyomtatott források, dokumentációk által válik egyértelművé. Nincsenek könnyű helyzetben a kis nemzetek, főleg ha nyelvük és ebből adódó kultúrájuk lokális jelleget mutat. A történeti munkák – legyen az művészettörténet vagy szaktörténet – azokat a momentumokat, munkákat, alkotókat emelik ki, ahol a nóvum megjelenik és utat tör magának, a művészet bármely aspektusát tekintve is. A követés, bár a maga nemében ugyanolyan minőséget teremthet, önmagában nem történetírási tényező. De a nóvum létrehozatala nem elképzelhető a hiteles és valós jelenlét nélkül, a tervezőgrafika egy valós idejű reflektálás, akár tervezői, akár művészi területen kapcsolódik a társadalomhoz.

Ebből adódóan hazánk és közvetlen környezetünk ilyen téren hitelesített alkotói keresvén a kapcsolatot a világgal, ahol elsődlegesen történnek meg a dolgok, kivétel nélkül elhagyták hazájukat. Ez nem emigráció,

ez a valós jelenlét kényszerítő és hívó ereje. De ebből adódóan azon nevek, akik által hitelesíthetők vagyunk – tisztelet a kivételnek – életművük jelentős hányadát hazánktól távol alkották meg. Ettől függetlenül ők mind magyarok maradtak, és gyökereiket tekintve magyarnak tekinti őket a világ.

A történetet összefoglaló hiteles nemzetközi kronológiák oldalain hat magyar művész neve jelenik meg; ők a kezdetektől a jelen korig hazánk olyan szülöttjei, akik domináns szerepet játszottak a szakma és a körülötünk lévő világ kialakításában. Szerepük korlátozódhat egy alkotásra, vagy tágan értelmezve a művészet széles spektrumára egyaránt: ez az egyszeri jelenlét vagy a sokkal erőteljesebb és meghatározó szerep mégis olyan maradandó módon mozdította elő a tervezőgrafika és az ehhez köthető társművészetek fejlődését, hogy nevük ezzel végleg beíródott a szakma hiteles nemzetközi történetírásába. Ez a hat név, hat alkotó, teremtő tervező, az idézettség és ebből levezethető kompetenciaelemzés szerint: a legnagyobb számú referencia Moholy-Nagy László nevéhez köthető, őt követi Kepes György, majd Kálmán Tibor, és lokális szinten jelenik meg domináns szereplőként Kassák Lajos, valamint egy-egy meghatározó jelentőségű munkával, egy-egy meghatározott művészeti mozgalom úttörőjeként ilyen téren összetett szerepben mutatkozik meg Huszár Vilmos és Vasarely Viktor. Mind a hat alkotó neve és életpályája szervesen kapcsolódik a korhoz, amelyben éltek, koruk kiemelkedő művészei voltak az elmélet és a gyakorlat területén egyaránt. Ez az elemző, analizáló, megértő és szintetizáló, vagy épp a kérdéseket feltevő attitude által olyan alapkérdések, olyan gondolatok fogalmazódtak meg bennük és általuk, amelyek időtlenek, és amelyek újraértelmezése minden kor számára válaszokat fogalmaz meg.

A kutatás alapkérdése, hogy lehet-e kapcsolatot teremteni a múlttal, idő és tér távlatait figyelmen kívül hagyni. És lehetséges-e ezen alkotók munkásságát alapul véve? Mint szuverén alkotó, és elméletet és gyakorlatot is tanító egyetemi oktató munkámban ezen területek nem választhatók el egymástól, szerves egységet képeznek. A feltett kérdések és alaptézisek egy felelős oktatói helyzetben fogalmazódtak meg egy kortárs tervezőművész által, és a válaszok sorát így az adott helyzetek irányítják, azaz a kutatás által válnak az adott és kapott helyzetek épp a kutatás által meghatározottá.

A tananyagok hiánya, a tervezésemélettel kapcsolatos kérdések már jóval a kutatás megkezdése előtt, a doktori kutatásaim alatt fogalmazódtak meg bennem. **(2. kép)** Akkor a bergsoni metafizika vizsgálata volt a kutatásom tárgya, az, hogy ez hogyan és miért vezethetett az alaklélektan, a Gestalt pszichológia megteremtéséhez, amely aztán rengeteg szálon kapcsolódott és kapcsolódik a huszadik század legjelentősebb tervezéseméleti kutatásaihoz. Bergson a kreatív evolúció fogalmát a teremtés művészi aspektusai szerint értelmezi újra, és a szakma egyik legfontosabb kérdése, a kreatív alkotási metódus, mint a művészi lét alapja, pont általa került elsőként megfogalmazásra. **(3. kép)**

2014-ben a *Vizuális kutatás* több tematikában indult el egyszerre, egy időben. Először négy társadalmi szervezettel együttműködve a Kálmán Tibor-féle gondolatörön belül a design és a szociális érzékenység és felelősség témakörét jártuk körül. Ugyanebben az éven a diplomák egy része Kepes György munkásságára és gondolataira reflektált. **(4. kép)** Ugyanekkor indult el egy nagyszabású projekt, amely Moholy-Nagy László egy kiemelt gondolatára reflektál, ezt kutatta és aktualizálta. Három fontos írása foglalkozott a kortárs technológiák és médiák kapcsolatával, ezen belül a fotográfia és a tipográfia viszonyrendszereivel, a múlt és a folyamatosan változó jelen és a grafika kapcsolatával. Moholy-Nagy László több új terminust, megfogalmazást vezetett be. Ebből az egyik legismertebb két médium összekapcsolódása, a tipofotó fogalma, amely által a régi és az új,

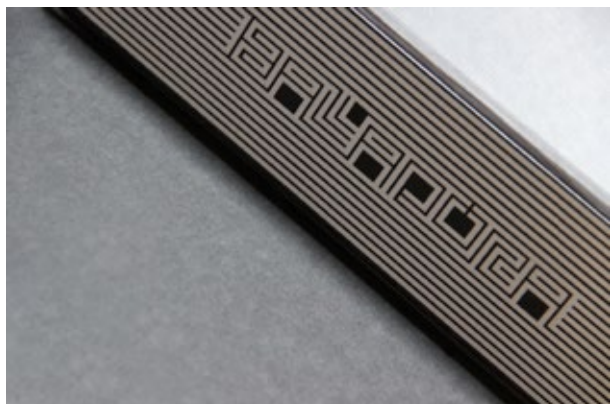
eddig csak egymás mellett használt médium szerves egységet alkot, és folyamatosan egymásra reflektál. Ennek a gondolatnak a kortárs, mai eszközökkel való megjelentetése a MOME hallgatói munkáit bemutató szerzői könyv 2015-ben jelent meg a MOME Kiemelt felsőoktatási intézmény Kiválósági pályázatának keretén belül. **(5. kép)** Mint kutatásvezető, a tematikát tekintve itt is a posztdigitális kor megváltozott anyaghasználatát tekintem a gondolkodás és a tervezés a legfontosabb alappilléreknek. A két médium használata a jelen korban olyan megfordított logikát követ, amely által a digitális tervezés a primer, az elsődleges gondolkodási és tervezési fázis, és az anyag, az analóg világ megjelenése a második lépés, amelyet legvégső fázisként a fotográfia követett. Ez megfordított folyamat, amely jelenleg már sokszor természetes, de logikáját tekintve ellentmond minden klasszikus tervezésmódszertani sémának, eredményét tekintve is új irányokat hordoz.

Ugyanebben az évben kezdődött egy személyes, autonóm projektem HV_100 címmel. **(6. kép)** Ennek a kutatással való kapcsolata szintén történeti vonzatú. Huszár Vilmos, a DeStijl egyik alapítója, a mozgalom logotípiájának, betűképének és a DeStijl első lapszámának tervezője. 2017-ben százéves a DeStijl és a logó maga, ennek a centenáriumnak a megünneplésére kezdtem el a kutatást és a tervezői munkát. A három év alatt a DeStijl logó alapján megterveződött a teljes ábécé és ennek több száz, egyedi verziója. **(7. kép)** Maga a betűmintalapok tervezése olyan tudatos reinnovációs projekt, melyben az eredeti terv csak egy felvetés, a tervezés lényege abszolút személyes, autonóm tervezői metódus kialakítása, melyben a Huszár-féle mintakép szerepe nem az adaptációban rejlik – ez az első fázis után már rejtve marad –, sokkal inkább a magyar szellemiség és tervezői attitude kutatása és reinnovációja. A megszületett grafikai sorozat egy véget nem érő történet, most épp sok száz verzióval, egy időben és térben is végtelen, folyamatosan bővülő tervezői folyamat, ennek megteremtése volt a célom, ebben rejlik az üzenet lényege. **(8. kép)**

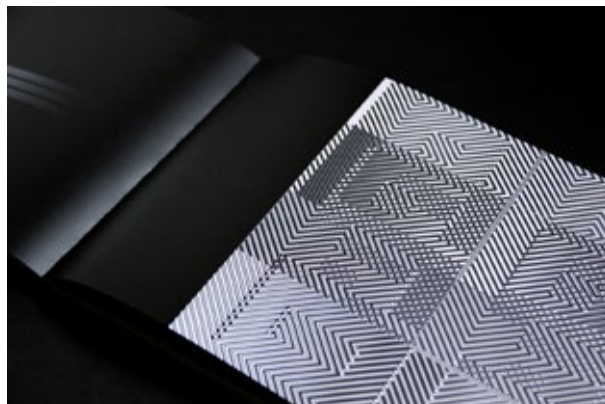
A személyes kutatás és a reinnováció összekapcsolásának kísérlete egy plakátsorozat megtervezésével bővült 2016-ban, amely a Vasarely_110 kiállítás kapcsán született meg. Ebben a sorozatban szintén maga a tervezői metódus került kutatásra, az újraértelmezés és a grafikai világ nem az eredeti munkákra vagy életműre magára reflektál, hanem a gondolkodásra és a munkamódszerre, amelynek a kortárs kontextusba helyezése és megismertetése volt a cél. **(9. kép)**

A *Vizuális kutatás* projekt egy folyamat, amelyben egyik elem a másikra épül, egymásból táplálkoznak, egymást táplálják. A személyes, művészi projektek egy olyan betűtervezési, experimentális tipográfiai és autonóm képkalkulációs kísérletnek a részei, amely során a kortárs alkotás, grafika és tipográfia helyzetét, lehetőségeit, összekapcsolódásait és egyéni útjait kutatom elsődlegesen tervezésmódszertani, grafikatörténeti és alkotáslélektani elemzésekkel alátámasztva. Célom a megértés, a folyamatba helyezés általi hiteles kontextualizálás, az analitikus elemzés és a fejlesztés folyamatos szintézise, és ennek megjelenése a tervezésben és az oktatásban egyaránt.

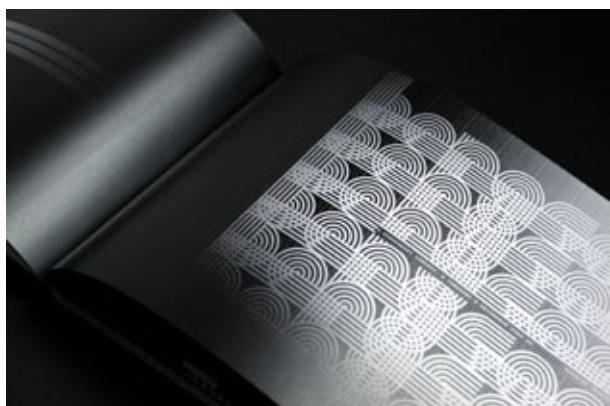
A 2017-es alkotói munkáim is ezekre a gondolatokra épülnek, ebből táplálkoznak. A HV_100 projekt által kiemelődött egy alapelem, amely többszörös átértelmezés által a nulla pozíciójába került, egyszerre utalva a centenáriumra, a kezdetre, a folyamatra, a művészi alkotásban rejlő lehetőségek végtelenségére, ugyanakkor nagyon személyes jel, betűjel is. A NULL_Style címmel megvalósuló 365 kiemelt grafikai lap egyfajta kiinduló és végpont, egy személyes vizuális napló, egy üzenet, a *Vizuális kutatás* fontos mérföldköve, újabb kiinduló pont és kapcsolódási pont is egyben. **(10. kép)**



1.
Balla Dóra: *Saját arculat*
Budapest, 2008



2.
Balla Dóra: *Kreatív evolúció*, könyv
Budapest, 2009



3.
Balla Dóra: *Kreatív evolúció*, könyv
Budapest, 2009



4.
Balla Dóra (szerkesztő, tervező):
Vizuális kutatás: kutatási alaptézisek, kiadvány
Budapest, 2014

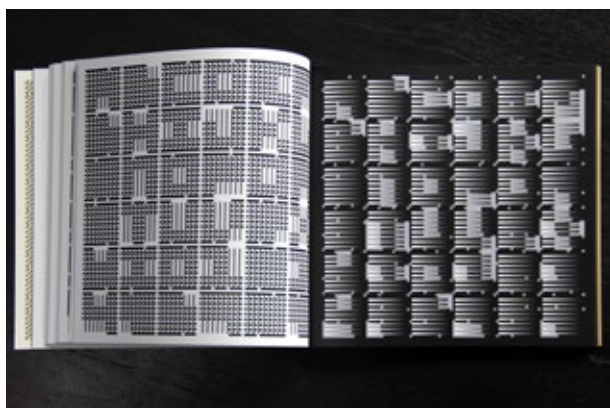
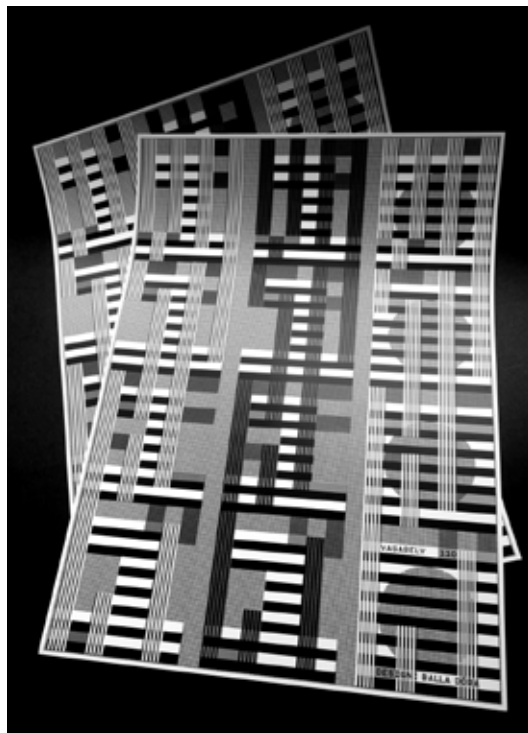


5.
Balla Dóra (szerkesztő, tervező): *Typophoto*, könyv
Budapest, 2015

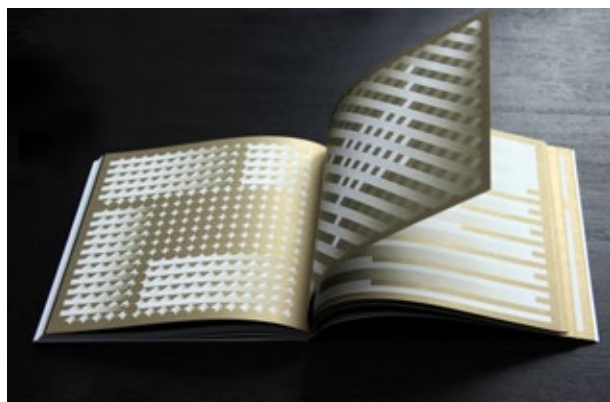


6.
Balla Dóra: *HV_100*, grafikasorozat, könyv
Budapest, 2016

9.
Balla Dóra: *Vasarely_110*, poszter
Budapest, 2016



7.
Balla Dóra: *HV_100*, grafikasorozat, könyv
Budapest, 2016



8.
Balla Dóra: *HV_100*, grafikasorozat, könyv
Budapest, 2016



10.
Balla Dóra: *NULL_Style*, grafikasorozat
Budapest, 2017

BULLÁS JÓZSEF

Op tendenciák ma

A festészet két fő eleme a szín és a forma.

A formák és színek néha ábrázolnak, ábrákká válnak, már a barlangrajzoknál is van figurális és absztrakt ábrázolás. Sőt, a céljuk is más volt, ami akár a mai helyzetre is alkalmazható. A figurális elbeszél, bemutat, akár használati utasításként (vadászat) is funkcionál, verbalizál.

Az absztrakt ábrák erre nem alkalmasak, tehát más volt a céljuk.

Újabb angol kutatások azt feltételezik, hogy az absztrakt, geometrikus, négyzetrácsos, pöttyös barlangrajzok célja egyfajta transzállapot létrehozására készültek. Tisztán vizuális eszközökkel elért, testen kívüli, magasabb élményre törekedtek. Azt gondolom, ez nincs másképp ma sem. Sőt, ha kivesszük az elbeszélő ábrázolást, a narratív jelleget, most is csak formák és színek vannak a festészetben. Mondhatni, ez egy tisztán vizuális nyelvezet.

„A látás gondolkodás előtti, akár gondolkodáson túli. Az írás nincs el gondolkodás nélkül, a látás viszont gondolkodás előtti, akár gondolkodáson túli. Előbb látok, s csak aztán foglalatoskodom a látvány értékelésével.”
Nádas Péter¹

A kép nézése indítja be az agyunkat, nem egy gondolat. Persze ha ebből gondolat lesz, nem probléma, sőt, minél több legyen belőle, de ne egy „sorvezető” által gerjesztett gondolat legyen.

Az optikai hatásokkal való kifejezés folyamatos, a római mozaikoktól, a reneszánszon keresztül az op-artig. Az op puritán, de „nem hagyja magát nyugodtan nézni, ott a szemnek folyton mozognia, az agynak folyton értelmezni kell”.²

¹ Nádas Péter: Imbecillisek vagyunk, azok is kívánunk maradni (Népszava, Szép Szó 2017. április 29.)

² Op-come back | MAURER DÓRA beszélget KORODI ZSUZSA-val In: *Balkon*, 2016. 11/12 p.50

„Contemporary Op Art”, „Visual Perception”, „Color Theory”, „Abstract Illusionism. Glitch Art”, „Psychedelic Art”

E pár művészeti teória nagyon hasonló gondolatot, fogalmat fed le. Az op-art újraértelmezése a 80-as évek Amerikájában indult, elsősorban Bridget Riley fekete-fehér munkái alapján, de a továbbiakban már majd' minden korszakát feldolgozták, átértelmezték.

Az alábbiakban a kortárs művészet jelentősebb op (optikai) tendenciáit igyekszem áttekinteni az alkotókon és műveiken keresztül.

CONTEMPORARY OP ART, GLITCH-ART

A művészek az 1960-as évekből merítettek, de a vizuális érzékelés újabb tudományos fejleményei létrehoztak a művészetükben olyan új optikai illúziókat, amelyekkel hozzájárultak az op-art bővítéséhez. A művészek az új eljárásokkal létrehoznak hipnotikus mintákat és színeket, amelyek vonzzák és irritálják a szemet. Op-art művészek gyakran élnek a legújabb technológiákkal, keverve a digitális és az analóg formátumokat, például készítenek olyan munkákat, ami a glitchy (hiba) hatásra épít, amely egyszerre lehet fénykép, nyomat és festmény, valamint fény-hang installáció. Azóta a glitch-art önálló művészi formátummá nőtte ki magát.

Az első csoportba sorolható Dan Walsh – ecsettel szabadkézzel, maszkoló szalag és vonalzó nélkül festi rettentően fegyelmezett vonalait-rácsait, amit a következő rétegben újra ráfestve megismétel csak más színnel és kisebb ecsettel, halványan láttatva, átderengve az alatta lévő réteget, ez a finom manualitás nagyon szép kontrasztot alkot a repetitív geometria optikájával.

1. kép

Daniel Sturgis a reklámgrafika és a vízi jelzőtáblák formavilágát felhasználva finom humorral kevert, a pop-op határait feszegető festményei már szinte meghatározhatatlanok. Kurátori munkássága is jelentős, amelynek egyik kiemelkedő kiállítása volt 2012-ben a Tate Galéria „The Indiscipline of Painting” című kiállítása, amely 49 művész alkotásain keresztül mutatta be, hogy az absztrakt festészet öröksége továbbra is inspirálja a mai művészeket.

2. kép

Az argentin Fabian Burgos a portugál csempék optikai hatását dolgozta fel. Dél-Amerikában az op jelenléte az 1950-es évektől folyamatosan erőteljes, sőt Vasarelynek a párizsi Denise René Galériában rendezett bemutatkozó kiállítását előre kellett hozni, mert félő volt, hogy a dél-amerikai művészek előbb megjelenhetnek a saját optikai kísérleteikkel.

3. kép

A holland Peter Scuyffop-os komputertereket fest klasszikus olajtechnikával és a holland tájképekre jellemző ködös felfénylésekkel.

4. kép

Az amerikai Jim Isermann az ipari dizájnt és annak moduláris elemeit emelte be a művészetébe hol a térspecifikus munkáknál, hol pedig egyedi képeknél, pl. padlószőnyeg és zománcfelületek kontrasztjával.

5. kép

Az amerikai művészekre jellemzőbb a technikai és anyagi virtuozitás és kísérletezés, pl. Eric Zannit plexi képei, Matthew Larson fonalak kötött optikai és Warren Isensee miniatűr színesceruza-vonalakból épített képi világa mind a manualitást és műtárgyat helyezi előtérbe.

6. kép

Az európai művészek konceptuális felütéssel inkább reflektív módon alkotnak, pl. Philippe Decrauz Bridget Riley hullámait formázott vásznon idézi, Heimo Zobering a „nagy modernista folyamatot” kérdőjelezi meg számos optikai effekttel, humorral és intuícióval fűszerezve.

7. kép

Tauba Auerbach a tipográfia és a kalligráfia opus absztrahálásával kezdett, majd fűjt „pszeudo” képeket festett, amelyeken létrehozta a kettő és a három dimenzió közötti teret. Ezt a gondolatot folytatva felvágott vászoncsíkokból fűzött képeket készített.

8. kép

Ugyancsak a kortárs op-art jellemző Linda Beseme munkáira, akinek munkái határozottan a technicizmus jegyeit hordozzák, pedig hosszan tartó manualitással készülnek. Fő témája a térbeliség, ami konkrét három dimenziót is jelent, hol plasztikus a kép, hol átdobva lóg egy fémrúdon, mint egy szőnyeg a porolón.

9. kép

Az ausztrál festő, John Aslanidis képein a hanghullámok koncentrikus terjedésének ábrázolása, majd ezek egymásba csúszó interferálása hozza létre az optikai effekteket. Munkáiban a zenei inspiráció mellett az ausztrál aboriginál (népművészet) hatása is jelentős.

Tim Bavington az opus csíkfestők táborába tartozik azzal a plusszal, hogy csíkjaikat egy sablonrendszer kicsit eltartott távolságából fűjja, ezáltal a sávok elmosódtak, valamint zenéket vizualizál, zenei hangzásokhoz színeköröket rendel, majd a zene alapján építi fel a csíkok színét és vastagságát.

10. kép

A glitch-art eleinte a nyomdai hibákból merített, majd a digitális hordozók képtorzítása vette át a vezető szerepet, a mobiltelefonok elterjedésével pedig szinte egy új népművészet alakult ki.

11. kép

Alexis Harding festészete az analóg, manuális glitch-art-hoz sorolható. Vastag, kicsit lágy olajfestékre egy gyorsabban száradó pl. zománcfestékekkel fest különböző repetitív geometrikus mintákat vízszintesen, amit aztán függőleges állapotba helyez. Ekkor a gravitáció miatt elkezd lecsúszni a vastag festék, sőt néha kézzel masszírozva irányítja, tereli ezt a lassú mozgást, torzulást.

COLOR THEORY

A color theory a színekombinációk és a színkeverés vizuális hatását vizsgáló és leíró, elméleti alapokon is nyugvó festészet, amely erősen támaszkodik a monokróm festészetre, összehangolva a színmezőket különböző elvekkel, de a színekombinációkat tisztán vizuális és érzelmi hatásokkal.

Két képviselőjének nevét említhetjük itt. Az egyik az amerikai Ruth Pastine klasszikus olaj vászon képeket fest ecsettel, tisztán vizuális érzelmi hatásokra építkezve.

12. kép

A másik honfitársa, Casper Brindle, romantikus tájképeket idéző kompozíciók és színhatások festője, amelyeket fújt ipari autófesték és lakk segítségével ábrázol.

VISUAL PERCEPTION

A percepció egy általános kifejezés, ami persze központi kérdése az összes képzőművészeti ágnak, de a reneszánsz óta különösen a festészetnek, amikor a művészek konkrétan tanulmányozták a látványt és annak észlelésének lehetőségeit. Leonardo da Vinci például megszállottan tanulmányozta a szem szerkezetét és a monokuláris és binokuláris látást, valamint azt, hogyan lehet a háromdimenziós teret egy kétdimenziós felületen ábrázolni. (Ahogyan Dürer is). Ide sorolhatjuk a camera obscurát és a festészetre gyakorolt hatását is. Kortárs művészek manapság továbbra is részt vesznek az emberi látás különféle szegmenseinek vizsgálatában, úgymint a mélységészlelés, az optikai csalódások, a műszerekkel való látászavarás. Továbbá vizsgálják, hogy a szubjektivitás, az emberi vizuális észlelés hogyan befolyásolja a művészeti gyakorlatot.

Ennek az irányzatnak egyik kiemelkedő képviselője az olasz–osztrák származású Esther Stocker. Őt a Julesz Béla-féle random-elmélet,³ a síkon lévő pontok, térbeli mélységi észlelésének képessége inspirálta, amelyből a sztereogramot, majd aautoszttereogramot (apró tapétamintába rejtett 3D hatású kép) fejlesztették ki. Stocker téri installációkkal lett ismert, és ipari épületek homlokzatát is képes finom téri illúziókkal izgalmassá tenni.

A hang rezgő hatását vizualizálja Carsten Nicolai német képzőművész és zeneszerző, aki a hanghullámok egymáshoz verődése által létrejött „moiré”-kat tesz láthatóvá homok, olaj, füst segítségével.

3 Julesz Béla: *Dialógusok az észlelésről*. Typotex Kiadó, Budapest, 2002

ABSTRACT ILLUZIONIZMUS

Az 1970-es évek műkritikusa, Barbara Rose fogalmazta meg azt az új trendet, hogy az absztrakt festményeken megjelenik a perspektíva, a mélység és az árnyék. Rose ezt a fejlődést Abstract illuzionizmusnak nevezve felhívta a figyelmet arra a tényre, hogy a festmény, bár még mindig absztrakt, hogyan tért vissza hosszú történetben az ábrázoló helyzetébe. Ez váltás volt Clement Greenberg, az 1960-as évek híres műkritikusa után, aki előtérbe helyezte és hangsúlyozta az absztrakt festmény sík voltát. Sok művész azóta már beépítette festményeibe azt a illuzionizmust, ami számtalan absztrakt jelet és formát jelenít meg a háromdimenzióssá tett absztrakt képi térben.

13. kép

Az egyik ilyen művész Trudy Benson. Képei, mint a digitális grafikában, alkalmazott layerekből állnak. A gazdagon texturált felületek geometriai alakzatokkal, csíkokkal és egyéb formákkal épülnek fel, amelyek néha vastag vonalakkal ütköznek, melyek szobrászati domborművekként is értelmezhetőek.

14. kép

Josh Reames a graffiti eszközeivel és hasonló módszerrel építi fel a képeit, mint Trudy Benson, munkásságában az utóbbi időkben a comicsos, képregények hatását tükröző elemek felerősödtek.

15. kép

Ruth Root utolsó sorozatával jelentősen beleszólt az absztrakt festészet jelen kérdésköreibe, keverve a digitális és analóg technikákat. Stílusán a klasszikus absztrakttól az opot és a street artot követi. Munkáinak további jellemzői a különböző, térben egymásra helyezett ipari anyagok rétegezettsége és egymáshoz kapcsolódása.

PSYHEDELIC-ART

A 60-as években induló psychedelic-art szinte az oppal egy időben indult, természetesen karöltve a hippimozgalmakkal és a kábítószerekkel. Formailag ugyan merít az op geometrikus mintáiból, de nagyon lazán keveredik hozzá a virágminta és a pattern is. A pattern mellett kihagyhatatlan a patchwork is, ami az amerikai népművészet egyik fő eleme. Ez a Liquid-Fluid Art a 2000-es években az új anyagok (lakkok, folyékony gumik, plexik stb.) hatására újraéledt és néha vissza is geometrizálódott. Még ide sorolnám a különböző időkben folyamatosan előkerülő rorschard ábrák szimmetrikus képeit is.

16. kép

Harmony Korine filmrendező, a white-trash-road-movies híres képviselője, aki a ma már szintén híres magyar Bakos-Rita Ackermanns hatására kezdte festeni halmas opos, pszihedelikus képeit, mintegy a természetes önkifejezés részeként.

17. kép

Holton Rower, Alexander Calder unokája, magáról azt mondta, hogy valószínűleg több festéket használ, mint bárki más a művészet történetében. Képeit happeningek keretében hozta létre. Munkamódszerére jellemző, hogy több száz pohárban előkészített folyós akril festéket öntött egymásra, meghatározott sorrend alapján. Manapság térbeli elemekkel is kibővíti munkáit, sőt újabban lapjában szét vágja, megnyúzza a képeit, ezáltal durván taktilissá válnak a képi felületek.

18. kép

Ian Devenport az 1988-as „Freeze” kiállításon debütált a Young British Artist csoporttal. Festékontései a kezdetekben geometrikus felhanggal készültek, később Riley csíkjait imitálták, amit nagy orvosi fecskendőkből indított a kép tetején, és a gravitáció alakította ki a festékek párhuzamosságait, majd beépítette kompozícióiba a kép alján összegyűlt, túlsorgott festéktócsákat is.

Végül nézzük a műfaj magyar hagyományát! Nem akarok a múltba révedni, de egy olyan út mellett nem tudok elmenni, amelyet Kassák, Moholy-Nagy, Schöffer, Kepes, Vasarely, Hantay stb. neve jelöl ki. Ők valamilyen egy olyan utat képviseltek, amelynek, véleményem szerint, nincs igazán folytatása.

Vasarelyt sokszor nem épp a maga helyén, a maga minőségének megfelelően kezelik. Sokszor giccsfestőnek titulálták, miközben ő az egyetlen magyar művész, aki a világ összes múzeumában kötelezően jelen van. Miért másolgatunk folyamatosan, amikor nekünk is vannak kiaknázatlan lehetőségeink?

Felhasznált irodalom

Joe Houston: OPTIC NERVE perceptual art of the 1960s

(Colombus Museum of Art/ MERELL) Merrell Publishing, London, 2007

Paul Moorhouse: Bridget Riley. Tate Publishing London, 2003

Bob Nickas: Painting Abstraction: NewElements in Abstract Painting. PHAIDON Press, London, 2009

www.artnet.com

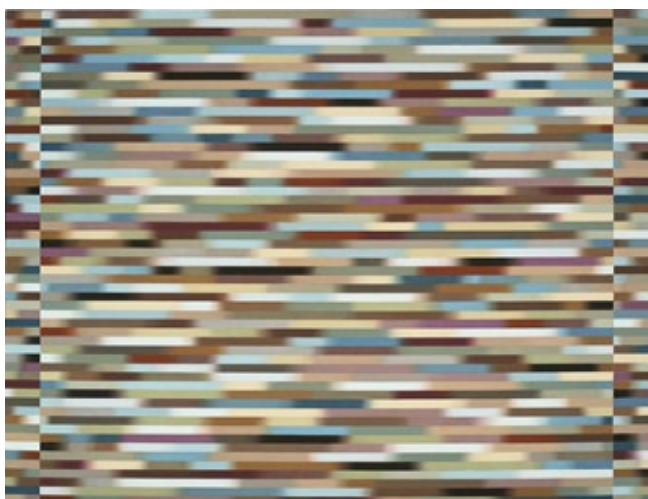
www.artforum.com

www.artsy.net

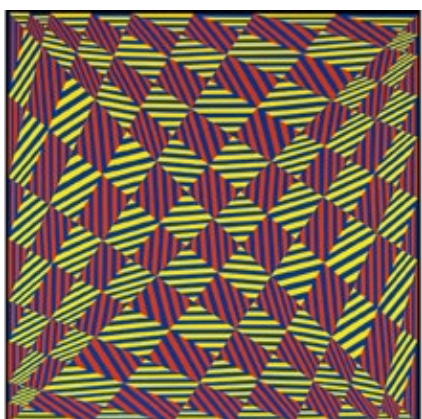
www.contemporaryartdaily.com



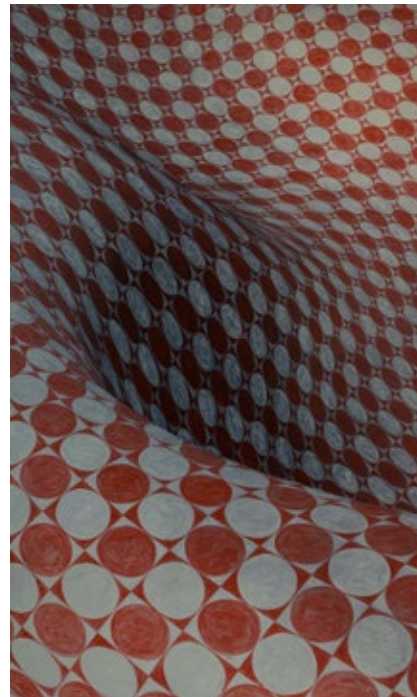
1.
Daniel Sturgis, 2014
180x180cm; akril, vászon



2.
Fabian Burgos, 2005
170x230cm; olaj, vászon



4.
Jim Isermann, 2011
122x122cm; akril, vászon, panel



3.
Peter Schuyff, 2016
250x140cm; olaj, vászon



5.
Warren Isensee, 2014
107x107cm; olaj, vászon



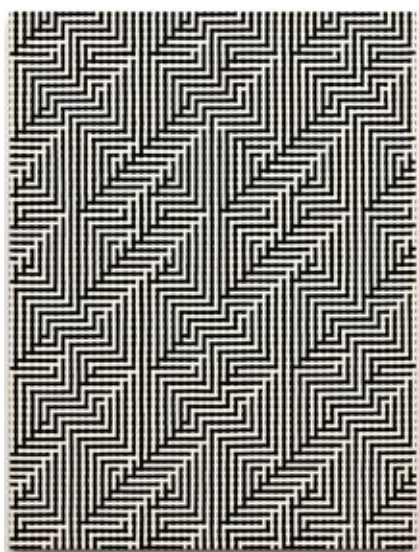
6.
Heimo Zobering, 2015
200x200cm; akril, vászon



8.
Linda Besemer, 2008
110x115cm; akril, vászon, aluminium



9.
John Aslanidis, 2015
300x480cm; olaj, akril, vászon



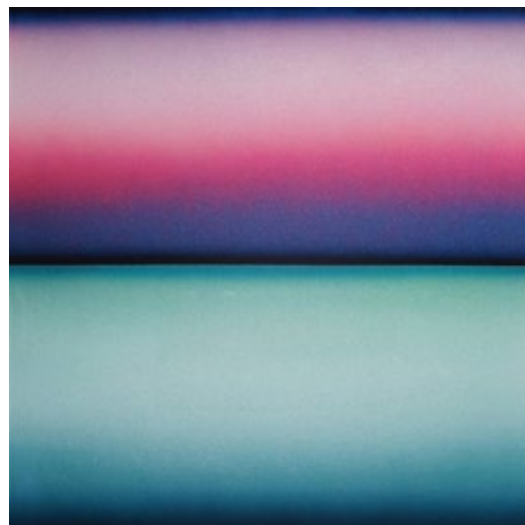
7.
Tauba Auerbach, 2011
152x114cm; feszített vászon



10.
glitch art



11.
Alexis Harding, 2011
100x80cm



12.
Casper Brindle, 2015
akril, autófesték, lakk, panel



13.
Trudy Benson, 2015



14.
Josh Reames



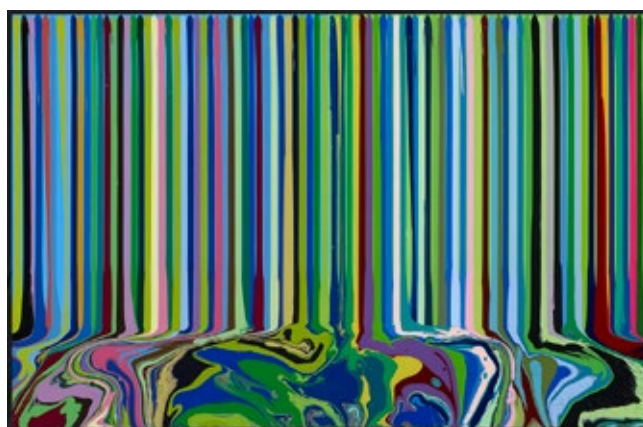
15.
Ruth Root, 2015
236x221cm; plexi, zománcfesték



16.
Harmony Korine, 2015
215x260cm; olaj, vászon



17.
Holton Rower, 2014 (részlet)
300x280cm; akril, fa



18.
Ian Devenport

GYENGE ZOLTÁN

A tér és idő filozófiai szemlélete és jelenléte a képzőművészetben¹

Állítólag Heidegger mondása, hogy az idő a metafizikai rendszerek rossz lelkiismerete, ami annyit jelent, hogy az idő szembemegy mindazzal, ami állandósul, szétfeszíti a rendszert. A képzőművészet igazából maga is az idő és a tér szokványostól eltérő konstellációját próbálja feszegetni – ami különösen igaz a modern művészetekre, így Vasarelyre –, amely mögött azonban mindig ott van háttérben, akár tud róla, akár nem, e kettő filozófiai fogalma.

Jelen előadás *rövid* áttekintést kíván nyújtani az „idő” filozófiai értelmezéséről, a görögök idő-fogalmából kiindulva Augustinuson keresztül a modern kor idő és tér felfogásig; Kanttól Hegeltől és Schellingtől az idő radikális átértelmezéséig, amely az egzisztencializmus „atyjához”, Søren Kierkegaard nevéhez köthető.

–

Az idő és tér kérdése a filozófia legrégebbi tradíciójához tartozik, voltaképpen azt mondhatjuk, hogy a filozófia legfontosabb kérdése, a *lét* problematikája a görögöktől kezdve összekapcsolódik az idő kérdésével. A kérdés: mit tud kezdeni ezzel? Platón a *Parmenidész* című dialógusában foglalkozik az idő és a pillanat viszonyával. Rögtön az elején le kell szögezni, hogy sem Platón, sem a görögök nem tudtak a *pillanattal* (amely az egzisztencialisták számára annyira fontos lett) mit kezdeni. Álltak és tátották a szájukat, de ötletük sem volt, hogyan lehetne a kettőt (időbeli/pillanatnyi) egybekapcsolni. **(1.kép)**

Platón rögtön azzal kezdi, hogy a létező a „múltból a jövőbe haladtában nem ugorhatja át a mostot”.² Platónnál az egy és a sok viszonyrendszerében rögtön szembekerülünk azzal a nehézséggel, melyet nem pusztán az időbeliség, hanem sokkal inkább egy időben létező, ám *időn kívüli* mozzanat okoz, vagyis az említett

¹ A tanulmány az EFOP 3.6.2-16-2017-00007 támogatásával készült.

² Platón: *Parmenidész* 152. b.

„pillanat”. A probléma úgy merül fel, hogy ha az időben való létezésről beszélünk, akkor az idő szabályainak az abban lévőre is érvényesnek kell lenniük, mivel kérdése arra vonatkozik, hogy „vagy nem lesz-e minden, ha egyszer időben van, szükségképpen folyton idősebb is önmagánál?”³

Az egész arra a kérdésre utal vissza, hogy lehetséges-e az egy sokká válásánál⁴ az időbeliség kérdését figyelmen kívül hagyni. Egyből lehet a több, ez maga a változás vagy keletkezés. A kérdés két dolgot mindenképpen világossá tesz: egyrészt az *idő és lét* kérdése a legszorosabban egybekapcsolódik, valamint, hogy egy olyan gondolatrendszerrel van szó, amely megtöri az időben létező időn-kívüli, a „pillanat” kategóriáját. Egészen pontosan azon, hogy a pillanattal nem tud mit kezdeni.

Minden keletkezés csak az időben képzelhető el, a létezés önmagából eredően felveti azt a kérdést, hogy *hol* (tér) és *mikor* (idő) történik, ami előtérbe állítja a pillanatot. Egészen pontosan: mi ez a pillanatnyi, amit Platón hirtelennek nevez: „Valami olyasmit jelent, hogy ebből csap át egyik állapot a másikba. Mert nem a nyugalomból – amikor még nyugszik –, de nem is a mozgásból – amikor még mozog – csap át az ellenkezőjébe, hanem a pillanatnyi, ez a különös valami, foglal helyet a mozgás és nyugalom között – minden időtartamon kívül –, és ebbe és ebből csap át a mozgó, mikor nyugalomba megy át, és a nyugvó, mikor mozgásba megy át.”⁵ Látszik tehát, hogy Platón a pillanatot az idő atomjaként fogja fel, ami számára egy „csodálatos valami”, azaz nem igazán tud vele mit kezdeni.

Szent Ágoston

Ugyanígy van ezzel a későbbi filozófia, amikor valamilyen módon szembekerül a pillanat kérdésével. *Aurelius Augustinus* (Szent Ágoston) például egy sajátos időredukció révén jut el ehhez a fogalomhoz, mégpedig az idődimenziók kiterjedésén keresztül (*Vallomások*). Augustinus az év felosztásából indul ki, a hónap napokra, órákra, percekre stb. egészen a már tovább nem osztható jellegű egységig. „Maga az óra is eliramló részekben folyik. A belőle elszállt immár múlt idő lett és jövő idő a még hátralevő. Ha tehát kiragadjuk az időből a részleteket, még a pillanat parányi részeire sem oszthatót, csupán az nevezhető jelennek. Ez azonban olyan sebesen surran át a jövőből a múltba, hogy időbeli kiterjedése nincsen. Ha ugyanis volna kiterjedése, már feloszthatnánk múltra és jövőre.”⁶

Azaz van valami az időben, ami már *tovább nem osztható*, atomos jellegű. Azonban ha ez igaz, akkor már csak arra a kérdésre kell választ adnunk, hogy ez a „valami” minek az atomja? Az időé? Igen. Augustinus ugyanis egy időredukció révén jut el a pillanatig, míg Platón az egy és sok átmenete kapcsán találja meg, és rögtön legszívesebben elfelejtené, míg Augustinus az idő alapegységévé avatja. Hogy mennyiben jogos, itt utalunk Søren Kierkegaard kritikájára. „Ha a görög életnek egy időbeli meghatározást tulajdoníthatunk, akkor az a múltbeli (*Forbigangne*) lenne, ezt azonban nem a jövő vagy a jelen határozná meg, ha egyáltalán itt

3 Platón: *Parmenidész* 141. a.

4 Platón: *Parmenidész* 142. c.d.

5 Platón: *Parmenidész* 156. d.e.

6 Augustinus: *Vallomások* XI. 15. 20.

az idő meghatározható, hanem az elmúlás. Ebben mutatkozik meg a platóni emlékezés jelentése. A görög örök mint múltbeli hátul helyezkedik el, ahová csak visszafelé lehet eljutni. Azonban az öröknek a múlttal való azonosítása teljes egészében absztrakt fogalom.”⁷

A görögöknek az örökhöz (múlthoz) való viszonyuk valóban (vissza)emlékezés (anamnézis), amelybe viszont a kiterjedés nélküli és ezért megfoghatatlan pillanat nem fér bele. Hiszen a pillanat ahogy előtűnik, abban a minutumban semmivé válik. *Ami a nehézséget okozza ezért nem más, minthogy a „múlt” már nem létezik (csak az emlékezetben), a „jövő” még nem létezik (csak a reményben), egyedül a „most” van, de az meg a pillanat miatt megfoghatatlan.* Ezért a pillanat a görögöknél csodás meghatározhatatlan marad, míg Augustinus előbbre lép: az idő atomjának nevezi.

A görög felfogás egyébként a pillanathoz hasonlóan nem tudja kezelni az „örök” fogalmát sem, aminek az az oka, hogy sem a görög, sem az „újkori filozófia” nem tud mit kezdeni a „most”-tal. Pedig Hegel egészen pontosan fogalmaz: „az örökkévalóság sem nem lesz, sem nem volt, hanem van”⁸, ám ebből számára nem következik, hogy az örök jelenvaló. A görögöknek, ahogy az *időre*, úgy az *örökre* is több fogalmuk is volt; és mint tudjuk, nem ugyanazt jelentik.

A görög és a hegeli felfogás formailag így nem különbözik egymástól, az sem véletlen, hogy a megismerés folyamata mindkettőnél – ha más és más tartalommal is – az *emlékezés* lesz. Platónnál az anamnésis, míg Hegelnél az Er-innerung.

Kant, Hegel és Schelling

Az idő és a keletkezés (*Werden*) Hegelnél ugyancsak összekapcsolódik, mivel véleményének a lényege az, hogy „nem az időben keletkezik és múlik el minden, hanem maga az idő ez a keletkezés és elmúlás”, pontosabban mondja ki elhíresült mondását: az idő a „mindent szülő és gyermekeit elpusztító Chronos”.⁹ (2. kép)

Az idő természetesen minden egyes esetben a legszorosabban összekapcsolódik a „tér” kérdésével. „A térbeliség a közömbös egymásmellettiesség (*nebeneinander*) és nyugalmas fennállás formája; az időbeliség viszont a nyugtalanságnak, az önmagában negatívnak, az egymás után való létnek, a keletkezésnek és eltűnésnek a formája, úgyhogy az időbeliség van, miközben nincs, s nincs miközben van.”¹⁰ Ez az egymásmellettiesség (tér vagy „*nebeneinander*”) és egymásutániség (idő vagy „*nacheinander*”) azt a problémát veti fel, melyet az idő szukcesszív szemlélete okoz, azaz ha az időt folyamatként nézzük. Ha ugyanis az idő végtelen folyamat, akkor azzal a problémával találjuk szemben magunkat, hogy maguk az egyes mozzanatok (pillanatok) ugyancsak folyamatot jelölnek, ezért „most” eltűnik benne, amivel az idő végtelen egymásra következése – igaza van

⁷ Kierkegaard, S.: *Samlede Værker* (S. V.) I–XIV. A. B. Drachmann, J. L. Heiberg og H. O. Lange 14 Bde. København, Gyldendalske Boghandel, 1901–06. S. V. IV 359.

⁸ „Die Ewigkeit wird nicht sein, noch war sie, sondern sie ist.”
In: Hegel, G. W. F.: *Werke* 9. 50. (§ 258.) Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1986

⁹ Hegel: *Werke* 9. Id. kiad. 59. p.

¹⁰ Hegel: *Werke* 10. 252. p.

Kierkegaardnak – egy „végtelen tartalom nélküli jelenvaló” (*uendeligt indholdsløst Nærværende*).¹¹ Így az „örök” az idő végtelenségével lenne azonos.

Hegel erről a következőképpen vélekedik: az „idő örök a fogalmában, mert az idő nem valamilyen idő, sem a most, hanem az idő mint idő az ő fogalma, ez maga pedig, mint minden fogalom általában, az örök, ezért abszolút jelen is.”¹² Az „örök” így csak egy absztrakció, amely valóságos létezéssel nem bír. Főként nem az egyes ember számára. Hegel például azt mondja a térre vonatkoztatva, hogy az itt még nem hely, csak lehetősége annak; amit az is jól mutat, hogy a pont tételezése megszakítja a teret, de a tér azért teljességgel és általánosan szemlélve megszakíthatatlan.¹³ Ugyanígy nem tud mit kezdeni a „pillanat”-tal, mindössze azt a megállapítást teszi, hogy a *pillanat* ugyanaz az időre nézve, mint a pont a térre nézve. Ha az örök az idő fogalmaként is meghatározható, akkor az idő valóban csak egy tartalom nélküli jelenvaló lehet, vagy ahogy Hegel fogalmaz: az időről „pozitív értelemben csak azt lehet mondani: csak a jelen van”.¹⁴ Bár ez egy fontos mondat, relevanciáját maga Hegel sem gondolja végig.

A korábbi iskolatárs, Schelling ezért nem a hegeli, hanem a kanti nyomvonalon indul el. Kant fontos megállapítása, hogy az idő és a tér nem fogalom, nem objektív realitás, hanem tiszta *szemléleti forma* (*reine Form der sinnlichen Anschauung*).¹⁵ Ezt továbbgondolva mondja Schelling, hogy a térnek és időnek egy általános szubjektivitása van, azaz nem a dolog keletkezik az időben, hanem az idő a dolgokban.¹⁶ A kiváló Schelling-kutató, *Xavier Tilliette* joggal jegyzi meg, hogy „Schelling nem véletlenül hangsúlyozza a többes számot, az időket (*les temps*) és azok minőségi sokrétűségét, mert bár isteni időkről beszél, mégis úgy tűnik, hogy időkonceptiója az emberi idő analízisén alapul”.¹⁷ Nos, igen, itt érkezünk el a lényeghez, és az idő/tér-fogalom radikális megváltozásához, amit a kettő emberhez, egyes egzisztenciához kapcsolása jelez. Innen egy lépés az, hogy az ember végre ne a múlt felé orientálódjon, hanem a jövő irányába. Schelling ezt a következő korszakok elkülönítésével kívánja megalapozni:

1. A múltbeli (a tudott) az elmesélt;
2. A jelenvaló (a fel- és megismert) a megjelenített;
3. A jövőbeli (a sejtett) a megjósolt.¹⁸

Azaz a „jelenben” vagyunk, de a „jövőre” orientáltan léteünk. Schellingnél a gondolat kész, ám annak továbbgondolása már a dán filozófusra vár.

¹¹ S. V. IV. 355.

¹² Hegel: *Werke* 9. 50. p.

¹³ Hegel: *Werke* 9. 43. p.

¹⁴ Hegel: *Werke* 9. 55. p.

¹⁵ Kant, I.: *Werke in zwölf Bänden* (Hrsg. von Wilhelm Weischedel), Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1977. Bd.3. 71.

¹⁶ Schelling, F. W. J.: *Die Weltalter*. hrsg. V. M. Schröter, München, Biederstein u. Leibniz 1946, 77. p.

¹⁷ Tilliette, X.: *Schelling – une philosophie en devenir*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin 1970, 598. p.

¹⁸ Schelling, F. W. J.: *Die Weltalter*, 3.

Kierkegaard szerint az örök állandó jelenvalósága nem jelent mást, minthogy az örök folyamatosan egyidejű. A kérdés: hol ragadható meg ez a jelenvalóság, illetve egyidejűség; azaz a „most”? A reneszánsz festői pontosan ismerték, vagy ösztönösen sejtették ezt a problémát. Nézzük meg Fra Angelico *Angyali üdvözlését*! (3.kép)

Vagy később id. Lucas Cranach *Paradicsom* című képe. Mindkettőn megfigyelhető az idő problémájának kezelése, illetve az egyidejűség nehézsége. És mintha a következő kérdést vetítenék elénk. Az „örök” (Isten) és „időbeli” (ember) viszonyát, a véges és végtelen, a tökéletlen és tökéletes diszkrepanciáját. (4.kép)

Kierkegaard mintha erre reflektáltan írná: „Ami elmúlt, nem valóságos számomra, csak ami egyidejű, az valóságos – számomra. Az valóságos számomra, amivel egyidejűleg élsz. Ily módon mindenki csak azzal a korról lehet egyidejű, amelyben él – és még valamivel, Krisztus földi életével, mert Krisztus földi élete, az üdvtörténet, egészen egyedülálló, kívül esik a történelmen.”¹⁹ Az ember egyszerűen hitében időn és történelmen kívülivé válik, és ezáltal lesz Krisztussal egyidejű, azaz „Krisztus kortársa lesz”.²⁰ Nézzünk meg más festőket a reneszánsz idejéből! Pontosan látják ezt a kérdést, sokkal előbb, mint a filozófusok. Lippinél az idő egyidejű lesz, Tizianónál viszont az „elmúlás” jellege lesz hangsúlyos. (5.- 6.kép)

A történelmenkívüliség pedig nem jelent sem többet, sem kevesebbet, mint hogy az örök az időben tételezett: ez a paradox. A paradox fogalom lényegét és az emberi világra tett hatását a következőképpen lehetne leírni: „Az igazi boldogság nem cserélhető fel a felszínességgel és megelégedettséggel, ezt ezért ő jogosan mint paradoxont határozza meg.”²¹ Az örök tehát fogalma szerint időn kívüli, attól független; mégis kapcsolata van, kapcsolata kell, hogy legyen az időbeliség körében élőhöz. Ez a viszonyulás pedig csak az időben történhet,²² mert ha nem így van, az *contardictio in adiecto*.

A „most” azonban éppen a „pillanat” által fogható meg, amelyet talán akkor definiálnánk helyesen, ha azt mondanánk: a pillanat az időben létező időn kívüli. S ez maga a paradox. Az időben, s ezáltal a pillanatban (vagy fordítva: a pillanatban, s ezáltal az időben) élő ember tehát kapcsolatban van egy időn kívüli mozzanattal is. Az örök pedig ugyancsak az időn kívül létezik; így önmagából adódik a következtetés, hogy az életét a pillanatok sokaságában megélő ember, akit az egyik pillanatról a másikra az *ugrás* vezet át (hiszen minden egyes pillanat az életben önmagában is teljesség), az időnkívülivel (örök) az időben létező időn kívüli momentum (pillanat) által érintkezhet csupán. Ha az idő és örök egymással érintkezik, csak az időben tehetik, mert – határozott véleményem szerint – különbség abban van (még ha ezt Kierkegaard így nem is mondja ki), hogy az örök megjelenhet az időben, de az időbeli nem jelenhet meg az örökkévalóban. „Amikor a görögök azt mondták, hogy minden megismerés emlékezés, úgy ez azt jelentette: az egész létezés, mely itt van, jelen volt; ám ha azt mondjuk, az élet ismétlés, akkor ez azt jelenti, hogy a létezés, mely itt volt, létezni kezd.”

19 Kierkegaard, S.: *A keresztyén hit iskolája* (ford. Hidas Zoltán) Budapest, Atlantisz, 1998, 81. p.

20 Bultmann, R.: *Geschichte und Eschatologie*. Tübingen, 1964, 182. p.

21 Bukdahl, J.: *Om Søren Kierkegaard. Artikler i udvald ved Jan Lindhard*, København 1981, 146. p.

22 Kierkegaard, S.: *A keresztyén hit iskolája*. Id. kiad. 80.

Az *ismétlés* az élet szépsége, amelyre Kierkegaard szerint épp annyira szükségünk van, mint egy falat kenyérre. Az ismétlés ezért mindenkor egy gyakorlati, cselekvő viszonyt feltételez, szemben a tiszta, spekulatív megközelítéssel. Ez utóbbi ugyanis azt állítja, hogy minden megismerés emlékezés, amivel szemben az *egész létezés ismétlés*. Mindennek a lényege abban található, hogy az emlékezés passzivitást sugalló alternatívája helyett egy aktív, választások sorozatára, s az azt megelőző szorongató léthelyzetre építő viszonyt feltételez, s ezt a nyughatatlanságot azzal szembe helyezi. Vagy gondoljunk *Caspar David Friedrichre*, aki az idő elbizonytalanításával a teret is viszonylagossá tette, a kanti transzcendentális szubjektivitásnak megfelelően. Persze a romantikának megfelelően itt az „elmúlás” a döntő elem. Gondoljunk híres mondására, amely emlékművén áll.

—

Pillanat, ismétlés; jövő mint az idő teljessége az ember számára, és jelen idejű örök az abszolútum oldaláról nézve. Erre már a modern kor reflektál, a modern művészet. A 19. század második fele felfedezi, hogy az élmény a pillanatban ragadható meg, a „most” rögzítésében. Az „impresszió” – ahogy *Louis Leroy* írta: *„Impresszió hát persze! Tudtam én mindjárt, merthogy igen csak impresszionálva vagyok, tehát impresszionak kell lennie... Minő szabadság! Minő könnyedsége a mesterségnek! A csupasz tapéta is kidolgozottabb, mint ez a tengert ábrázoló kép!”*²³

A 20. század pedig ennél még tovább megy, akár a kubistákra, akár a szürrealizmusra gondolunk. Az idő és tér szubjektivitása alapvetően lényeges alap arra, hogy egy kétségessé tett bázison teljesen új szemléletet építsenek fel. Bizonytalanná tesz, de célja éppen ez. A folyamat régre vezethető vissza, van benne némi progresszivitás, illetve egy hosszú út, amely a tér és idő radikális átértelmezéséhez vezet. Olyan ez, mint az álom és a valóság diszkrepanciája. Calderon még azt mondja, hogy az „élet álom”, míg ezzel szemben a radikális átértelmezés biztossá akarja tenni, hogy az *álom* az igazi élet, amelyben a tér, idő és okság sokáig biztosnak hitt kategóriái érvényüket veszítik.

A 18. századi angol empiristák, különösen David Hume biztos volt abban, hogy az okság nem más, mint szubjektív megszokás. Kant erre úgy reflektál, hogy vagy mint agyrémet elvetjük, vagy a priori képzetként a tér és idő mellé soroljuk. Ezzel a 18. század (és főleg Kant), megelőzte a filozófiában a tudomány vélekedését, amely akkor még a newtoni mechanika szilárdnak hitt talaján állt. Nagyjából száz év, és a tudomány hasonló következtetésekre jut, mint a filozófia.

Hogy hol van ekkor a művészet? Sokkal messzebb. A mechanika világa eltűnőben, tér, idő, okság objektivitásába vetett hit nem csupán megbicsaklik, hanem tökéletesen átértékelődik. *René Magritte* képein a látszat és valóság, az álom és ébrenlét, a realitás és potencialitás, a tér és idő fluid állapota exponenciális szerepet kap. Innen már csak egy „pillanat” az idő „szétfolyása”, amely aztán számos más művészeti formán keresztül is megmutatkozik. **(7.kép)**

²³ Lásd Louis Leroy írását, 1874. április 25., lásd <http://artchive.com/galleries/1874/74leroy.htm>

Gondoljunk Bergman *Nap vége* című filmjében a visszafelé forgó órákra, vagy a francia új hullám regényeire és filmjeire, ahol az idő és tér viszkozitása, ahol éppen a hegeli neben- und nacheinander (egymásmelletti-ség és egymásutániság) veszti totálisan érvényét. Alain Robbe-Grillet filmje nem véletlenül inspirálódik René Magritte képéből (*La belle Captive*), és mutat rá az okozatiság széttöredezettségére a regényeiben (*A rádiók* vagy *Útvesztő*). És természetesen idesorolható a teret geometriai formákon keresztül elbizonytalanító Viktor Vasarely, akinek képeit nézve nem állíthatjuk, hogy a térfluiditás ne jelentene időbeli és okozati elbizonytalanítást, amely sajátosan éppen a geometrián keresztül vezet a szédületbe.

Legjobban ezt André Breton fogalmazza meg az ún. *Második kiáltványban*:

„Minden arra enged következtetni, hogy van a szellemnek egy pontja, ahol az életet és halált, a valóságot és a képzeletbelit, a múltat és jövőt, a kimondhatót és kimondhatatlant, a fennköltet és alantast immár nem ellentétként érzékeljük.”²⁴ Márpedig ez a tér, idő és kauzalitás szubjektivitásban feloldódó élménye.

„History in general is therefore the development of Spirit in Time, as Nature is the development of the Idea in Space.” This noted quotation from Georg Wilhelm Friedrich Hegel indicates an important role of time and space in the history of spirit and nature. Time has been always in close connection with the concept of space and not only in the history of philosophy but in fine arts as well. This paper wants to give a brief overview about the concept of time and space from ancient Greek (Plato) and mediaeval perception (Augustine of Hippo) to the modern interpretation of time (Kant, Hegel) and try to show how can get the philosophical concept of time and space an important role in fine arts. It is demonstrated by many painting (e.g. Lippi, Cranach or Magritte).

²⁴ Passeron, René: *A szürrealizmus enciklopédiája*, (ford. Balabán Péter) Budapest, Corvina 1983. 36. p.



1.
Tiepolo: *Chronos freskó*,
1757, Vicenza, Villa Valmarana ai Nani



2.
Goya: *Szturnusz felfalja egyik gyermekét*,
1819–23, Madrid, Prado



7.
René Magritte:
Emberi állapot,
1933, Washington DC,
National Gallery of Art



4.
id. Lucas Cranach: *Ádám és Éva a Paradicsomban*,
1530, Bécs, Kunsthistorisches



3.
Fra Angelico: *Annunciation*,
1430–32, Madrid, Prado



6.
Tiziano: *A férfi három korszaka*,
1512 k., Edinburgh, National Gallery of Scotland



5.
Fra Filippo Lippi: *Annunciation*,
1440 k., Róma, Galleria Nazionale
d'Arte Antica

KÁNTOR ÁGNES

A digitalizált képterek perspektívaváltása

Empatikus képességeink szerepe a képi tér ábrázolásában és a befogadás folyamatában

A digitalizáció mindennapi életünket meghatározó szerepével mindannyian – többé-kevésbé – tisztában vagyunk. A digitalizáció okozta változások és a hozzá köthető jelenségek túlnyomó részét napjaink szinte minden percében tapasztaljuk, ennek következtében mégis egyre kevésbé érzékeljük ezeket a folyamatokat. Nem kivétel ez alól a digitalizáció képekre, egészen pontosan a képterek minőségére gyakorolt hatása sem. Nem észleljük a képekkel kapcsolatos változásokat, pedig ez a változás, illetve annak körülményei egyikünk számára sem ismeretlenek. A technikai képek és a képek általában véve is példátlanul hangsúlyos helyet foglalnak el mindennapjainkban: a közösségi oldalak és a különböző internetes hírportálok nap mint nap képek ezreivel szembesítenek bennünket, és minden egyes képet az a lehetőség hív életre, hogy információtartalmát közvetlenül és a lehető leggyorsabban juttatja el hozzánk.¹ Ráadásul az információ hírértéke is nagyban függ attól, hogy milyen képpel sikerül megjelentetni. De a képek dominanciája nem „csak” hétköznapi közléseinket, szociális kapcsolatainkat és a média hatalmi pozícióit határozza meg; a *képi fordulat*² mindenekelőtt magán a kép státusán változtatott, ami alapjaiban írta át a képekkel kapcsolatos korábbi elgondolásainkat is. Talán sosem voltunk ennyire nehéz helyzetben, ha azt kellett meghatározni, mi is a kép tulajdonképpen, és pontosan hogyan hat ránk. A digitalizáció nyomán átrendeződött képi struktúrák ugyanakkor magáról a valóságról alkotott elképzeléseinket is újraértelmezték. A nyugalmukból felzavart képek egyre türelmetlenebbül követelik új helyüket valóságunkban, mindez pedig a néző-befogadó pozíciójára is óhatatlanul hatást gyakorol; önmagunk képekkel szembeni meghatározását sürgetve.

¹ Úgy szoktak érvelni e mellett, hogy a kép *nyelvezete* univerzálisabb, mint a szövegé, ábrázolt tárgya – néhány típusos kivételtől eltekintve – általában rögtön felismerhető, azaz azt jelenti, amit megjelenít, a szövegnél mégis szabadabb és szubjektívebb értelmezési lehetőséget enged meg. Ezt a képek sajátos, nem verbalizálható *többletével* magyarázzák, és egyúttal az a már hagyományosnak mondható vita is feloldható vele, ami a vizualitás és a nyelvek rendszerének összehasonlíthatósága nyomán jött létre. A képek többlete Mitchell által népszerűvé tett kifejezés. A mellett foglal vele állást, hogy a vizualitás rendelkezik egy olyanfajta sűrűséggel, telítettséggel, ami kívül helyezi a strukturális rendszerezhetőség halmazán. A többlet fogalma kiemeli a vizuális reprezentációt a jelenségek mérhető tartományából, és azt sugallja, hogy a strukturális analógiák ellenére a vizualitás, eltérően a nyelvektől, nem egy formalizált rendszerben célozza meg felépíteni önmagát. In: Mitchell, W. J. T.: *The Surplus Value of Images* = *What Do Pictures Want?* The Chicago, Chicago UP, 2004. E jelenség áthatóbb vizsgálata szempontjából azonban Max Imdahl megállapításai szintén megkerülhetetlenek. In: Imdahl, M.: *Ikonika – Képek és szemlélésük = Kép, fenomen, valóság*, szerk. Bacsó, B., Bp., Kijárat, 1997, 254–273. p.

² A képi fordulat, más néven *pictorial turn* (Mitchell 1992-es kifejezése szerint) vagy *ikonische Wende* (Boehm 1994-es kifejezése szerint) Richard Rorty 1967-ben leírt nyelvi fordulatának mintájára fogalmazódott meg, és a vizualitás kommunikációjában betöltött (főként a médiában, illetve az újabb médiumok megjelenésének hatására létrejött) szerepváltozását érzékelteti.

A néző-befogadó pozíciójának vizsgálata tehát megkerülhetetlennek tűnik, ha a képek megértéséhez szeretnénk közelebb kerülni. És még inkább az, ha a képterek működés módjának irányából szemléljük a problémát. A képtér ugyanis már felépítésével meghatározza, milyen nézőpontból és milyen értelmezési útvonalon haladhatunk a mű felé. Az értelmezés, vagyis a befogadás első állomása pedig az érzékelés, azaz a kép látás útján történő feltérképezése lesz.³ Egy egyszerű példával élve egészen másképpen, más fókuszpontok mentén és más perceptuális mintázatok szerint fogjuk megtekinteni Jan van Eyck *Arnolfini házaspárját* és megint másképp egy Vasarely-képet. Tekintetünk teljesen más útvonalat bejárva olvassa a különböző felépítésű képeket, miközben a megtekintés útjai észrevétlenül válnak rögtön a meghatározás útjává. A médium ugyanis az első megtekintéssel kijelöli értelmezhetősége irányát, és ezzel együtt a nézőjét is pozicionálja. De mi történik akkor, ha a kép – például egy festmény – vizuális tartalma egy más felépítésű képtérbe helyeződik át? Például monitorra.

A digitalizált képtől, illetve az így létrejött *image*-től – naivan – azt vártuk, hogy a képek üzenetét saját algoritmusába zárva is hagyományos képként közvetíti majd, a digitalizálás azonban a művek egy részénél érték-, illetve hatásváltozást eredményez. Ez az átalakulás ráadásul más, mint amit a tradicionális reprodukálási folyamatban elszenved a kép. A fotó ugyanis maga is határozott téri kiterjedéssel rendelkezik, még ha e kiterjedés viszonylag csekély is. Az *image* viszont teljes mértékben megfosztja a képet tárgyi mivoltától és saját, mesterséges terébe helyezi át. Ettől kezdve a korábbi kép a digitális tér struktúrái szerint kezd működni, függetlenül attól, hogy eredeti képterét milyen rendszerben hozták létre. A tradicionális kép egyik legelemibb célkitűzése,⁴ hogy a valós teret, a bennünket körülvevő valóságot úgy jelenítse meg, hogy közben a képtest maga is valódi, határozott háromdimenziós kiterjedéssel rendelkező térbeli tárgy. A képek kifejezőerejének egy jelentős része táplálkozik ebből a szándékosan generált ambivalens téri feszültségből. A tradicionális kép lényegi sajátossága, hogy szimultán módon egyfajta pseudo-teret hoz létre, amivel megszakítja a környező tér folytonosságát, és egy más téri minőséget kínál fel benne. Alberti⁵ ezt úgy fogalmazta meg, hogy a kép *ablak*, amely képi valóságát egyfajta kilátásként tárja fel nézője előtt. Az *image* virtuális tere viszont nem képes közvetíteni ezt, hiszen a digitalizált képeket már nem tudjuk valós tereink részeként megfigyelni. Mindez képernyőre kerülve értelmét veszti.

A képeknek ez az árnyalt, kettős minősége lehangsúlyosabban persze a valós tér illúzióját felkeltő műveken figyelhető meg, hiszen az illuzórikus alkotások a látványtér lehető legpontosabb, mondhatni megkettőző leképezésére töreksenek. A digitalizálás következeképpen leginkább azon képek hatásmechanizmusában kelt változásokat, amelyek ilyen kitüntetett kapcsolatban vannak a reális térrel. Elkerülhetetlenné válik a tapasztalati tér ábrázolására kidolgozott képi eljárások, és leginkább a perspektíva ábrázolási rendszerének

3 Ezen a ponton fontos kiemelni a szubjektív, szerzett tapasztalat szerepét a különböző képi információk értelmezésének folyamatában, hiszen az ítéletalkotásra hatással vannak olyan tényezők, mint a nem, az életkor, a szociális, illetve kulturális háttér vagy a műveltség általi befolyásoltság. Érdekesebb azonban, hogy a fenti tényezők már magát a percepciót is befolyásolják, ami a képek esetében egy elsődleges, felületi meghatározottsághoz vezet, ami a további befogadási folyamatra is hatást gyakorol. In: Pihko et al. 2011: *Experiencing art: the influence of expertise and painting abstraction level*. *Front Hum Neurosci.* 5:94.

4 A képek egyik alapvető képessége az ábrázolt tárgy megjelenítés általi újratereztése, egyfajta pseudo-tárgy létrehozása, amely a sík képtér adottságaihoz igazodva teremti meg a térbeli tárgy illúzióját. A kép ábrázolt tárgya látványának felmutatásával reflektál annak jelentésére, tehát a képi jelentés értelmezési folyamatát mindig az érzéki megfigyelés indítja el, a felszíni hasonlósági viszonyok megállapításával. A képalkotó művészet mindig is kísérletezett e folyamat határaival, visszautalva saját hatásmechanizmusának ambivalenciájára, a kép tárgyi létezésének ellentmondásaira. Az egyik legszellemesebb példa a képi jelentés sajátosságaira René Magritte: *A képek árulása* (1928–1929) című közismert festménye, ami egy pipát ábrázol, alatta felirattal: „*Ceci n'est pas une pipe*” (Ez nem egy pipa).

5 Alberti, L. B.: *A festészetről*. Bp., Balassi, 1997

újrágondolása.⁶ A digitális image-dzse konvertált képterek ugyanis nem hordozzák tovább magukban a tér konkrét valóságát, a tér megtapasztalásának mindennapi folyamatait azonban feltételezhetően jobban modellezik felépítésükkal. Egy centrális perspektíva szabályrendszerében szerkesztett kép image-ként kevésbé hangsúlyozza a képi síkot, hiszen helyette külön teret generál, amivel azt az általános, tájékozódásunkhoz szükséges megosztott, vándorló figyelmet hívja elő, amit a hétköznapi cselekvéseink során leginkább használunk. Ezzel szemben a tradicionális képek megtekintéséhez eredendően a fókuszált figyelem szükséges. A monitorok felületére igazított – több fázisra bontott, egyidejű (multi-tasking) munkavégzést segítő – programokhoz szokott szórt figyelmünk az egyfókuszú megtekintést igénylő képekhez nem biztos, hogy könnyen tud alkalmazkodni, ezzel viszont éppen a központozott képépítés legelemibb célkitűzése sérülhet; a reprezentáció elvét jelentő egocentrikus nézőpont, illetve a centralizált fókusz, ami az enyészpontba irányítja a tekintetet. A folyton mozgó, pásztázó tekintet felülírja az enyészpont egyedüliségét. Valójában enyészpontokról kellene beszelnünk és horizontokról, hiszen tekintetünk szüntelenül vándorló mozgást folytat, miközben mindig új fókuszpontot talál, amelyben megvizsgálhatja tárgyát, hogy később elhagyja azt is egy újabb nézőpontért.

Valóságérzékelésünk tehát perspektíva-váltások láncolatából épül fel. De nem csak fiziológiai értelemben determinálják látásunkat a nézőpontváltások. A percepció folyamatának egyik elemi összetevője a perspektíva-váltásokra vonatkozó képességünk, illetve az erre irányuló pszichoszociális igényünk. Nem csupán arról van szó, hogy képesek vagyunk behelyezkedni mások nézőpontjába és vizualizálni magunkban a látványt, ami egy másik ember szeme elé tárul, magát a téri ítéletalkotást is meghatározzák azok az információk, amiket szimultán nézőpontváltásokkal szerzünk. Egy másik ember jelenléte ráadásul megkönnyíti a téri átforgatás vizualizációját, azaz egy konkrét személy nézőpontjába könnyebben beleképzeljük magunkat.⁷ Látásunk folyamata tehát nagyon is empátikusnak mutatkozik, tekintve, hogy a vizuális tapasztalatszerzésben mekkora szerepet hagy a feltételezett vagy éppen jelen lévő másoknak. Empátikus képességünk ugyanakkor az esztétikai tapasztalatszerzés folyamatában is fontos szerepet játszik, a műalkotások befogadása egyenesen elképzelhetetlen lenne az úgynevezett beleérző képességünk és (a tükroneuronok működésén alapuló) testi empátiánk nélkül.⁸ De tulajdonképpen ez a vizuál-empátikus képesség az, ami hozzásegít bennünket ahhoz is, hogy az illuzórikus alkotásokat, vagyis a perspektíva rendszerében felépített műveket a valóság reprezentánsaiként, *kvázi-valóságként* tudjuk értelmezni.

Felmerül azonban a kérdés, hogy a képi valóság percepcióját mennyire határozzák meg látásunk tanulás útján kialakuló folyamatai; vagyis nem lehet, hogy csak azért látjuk ezeket a képeket és tereiket valóságosnak, mert megtanultuk így értelmezni őket? A centrális perspektíva ábrázolási rendszerének dominanciáját tekintve semmiképpen sem hagyhatjuk figyelmen kívül ezt az eshetőséget. A perspektíva a térábrázolás egyedüli alternatívájaként az 1430-as évektől kezdődően voltaképpen máig uralja a képalkotást, és szép lassan a valóság képi megjelenítésének egyetlen elfogadott eszközévé lépett elő. A folyamatra az is hatással volt, hogy a fényképezés szintén a perspektíva ábrázolási rendszerének tanulságaira építve alakította ki apparátusát.

⁶ Panofsky perspektívaértelmezése kitűnően foglalja össze azokat a sajátosságokat, amelyek hozzájárultak a perspektivikus ábrázolás képiségre gyakorolt hatásának megteremtéséhez. A perspektívát úgy írja le, mint jelenséget, amire kulturális vetületeinek nézőpontjából kell tekinteni, ami megalapozza annak lehetőségét, hogy metódusa és hatásmechanizmusa önnön rendszerében született képek által organikusan formálódjon. In: Panofsky, E.: *A perspektíva mint „szimbolikus forma” = A jelentés a vizuális művészetekben*. Bp., Gondolat, 1984, 170–248. p.

⁷ Becchio et al. 2011.: *In your place: neuropsychological evidence for altercentric remapping in embodied perspective taking*. Oxford, UK: Oxford University Press, SCAN (2013) 8, 165–170. p.

⁸ Freedberg–Gallese 2007.: *Motion, emotion and empathy in esthetic experience*. Elsevier, Opinion, TRENDS in Cognitive Sciences Vol.11 No.5

Ezek a centrális perspektíva által dominált technikai képek pedig mindenütt jelen vannak, pontosabban *mindenütt képek vannak*. A világunkat elárasztó képi információ és a képi formák homogenitása vizuális állandóvá tette a képet, olyan elemi valósággá, ami könnyen lehet, hogy visszahatott magára a látásra is; a valóságként értelmezett kép mintává vált észlelésünk számára és hozzáigazította megélt valóságát.

„A szem változása vajon nem változtat-e meg mindent?”⁹ – teszi fel a kérdést Yeats, és nem kérdezhetünk mást mi sem, ha arra gondolunk, hogy az európai festészet módszerét máig meghatározó térábrázolási rendszer arra az egy nézőpontú szerkesztési metódusra épül, amit a digitális képtér nem tud tökéletesen közvetíteni. Könnyen elképzelhető tehát, hogy hiába válnak egy kattintással elérhetővé az egyetemes művészettörténet produktumai online múzeumok és digitális portfóliók adatain keresztül, nem lehetünk biztosak abban, hogy alkalmas-e a digitalizált kép eddigi ábrázolási sémáink továbbvitelére. Ám ennél is fontosabb kérdés, hogy valóban a korábbi mintáink átörökítésére van-e szükségünk.

9 Yeats, W. B.: *Essays and Introductions*, London, Macmillan, 1961, 159. p.

ÁGNES KÁNTOR

Change of Perspective in Digital Image Space

Digitalization has an effect on our everyday lives that we experience almost every minute on a day-to-day basis. This makes us less aware, less conscious of these phenomena. This includes the effect digitalization has on pictures, more precisely on the quality of the image space. We do not register the changes, even though these changes and their circumstances are known to all of us. Technical images occupy a space of unparalleled importance in our everyday lives, social media and news sites are feeding us thousands of images every day, and every image has the possibility of conveying its information directly and instantly. Furthermore, the news value of the information significantly relies on the picture itself. However, the dominance of images not only define our common expressions, social contacts and the position of the media, the pictorial turn changed the status of the image itself. At the same time, the rearrangement of the image structures due to digitalization has redefined our understanding of reality.

The digital image uses a separate, artificial space which no longer carries the reality of space that surrounds us. We cannot view the image as a part of our

material reality, which represents a sizeable difference to the structure and effect of traditional pictures, which thus lose their significance when viewed on a screen. This poses a lot of questions in the time of online museums and photo sharing sites, as it is possible that while articles of universal art-history are being made available at the click of a button, these images are not able to fully communicate with the viewer.

We cannot, however, be sure that we really need to transmit our earlier patterns. The structural changes of the digital image space called our attention to the fact, that our traditional methods for pictorial representation disregard the role of many cognitive abilities which are essential for the perception and understanding of reality. Images creating illusions, for example, are identified as real using visual-emphatic abilities whose perceptive functions are not integrated by our imagery traditions. These abilities are used and anticipated by every article aiming at realism, their image-altering effects however are by-passed. Thus the question arises if we see these articles as real because we learned to see them that way.

LELKES LÁSZLÓ

Az a bizonyos közös nevező a vizualításban – a legdemokratikusabb retinajutalom

1. A megszokottat érdekessé kell tenni

„A mi kultúránk a túltermelésen, a bőség zavarán alapszik: ennek következtében érzékeink állandóan veszítenek élességükből. A modern élet összes körülménye – az anyagi javak bőségétől a pusztaság zsúfoltságig – összeesküszik annak érdekében, hogy eltompítsa érzéki képességeinket. (...) az a legfontosabb, hogy visszanyerjük érzékeink egykori élességét. Meg kell tanulnunk többet látni, többet hallani, többet érezni.” (Susan Sontag¹)

A tervezőgrafika, mint a képi közlés sajátos és igen pragmatikus módja, illetve általában az alkotói tevékenység viszonyát vizsgálva látszólagos ellentmondást találunk, amennyiben Susan Sontag azon kijelentését igyekszünk megérteni, miszerint „A valódi művészet (...) nyugtalanító. Ha viszont sikerült a tartalmára redukálnunk, majd ezt a tartalmat értelmeznünk, ezzel kihúztuk a méregfogát: az értelmezett művészet kényelmes és könnyen kezelhető”. Ezzel együtt azt elfogadva, hogy a tervezőgrafika elsődleges célja többek között és nagyon leegyszerűsítve S. H. Poggenpohl szerint a „világ olvashatóbbá tétele”,² a sikeres, egyértelmű közlés tehát nem megkerülhető prioritás a tervezőgrafikustól elvárt teljesítmény tekintetében. Megelőlegezve, hogy a tervezőgrafika mint alkalmazott műfaj az alkotóművészetek közé sorolható, mindenképpen közelebbi vizsgálatot igényel, hogy miként képes teljesíteni az egyértelműség Sontag által explicit módon megfogalmazott, a valódi művészettel ellentétes kritériumát, miközben mégis egyfajta kényelmetlenséget, a befogadó számára nyugtalanító (sic!) illetve – értelmezésem szerint – izgalmas vizuális élményt létrehozó kreatív tett maradhasson. Sontag fenti megállapítása – miszerint a mai befogadó minden életkörülménye hozzájárul az érzékek ingerküszöbének jelentős és egyre fokozódó emelkedéséhez – nyilvánvalóvá teszi, hogy a dolgok megjelenítéséhez és az általuk megfogalmazott tartalmak kifejezéséhez és érthetővé tételéhez fokozott erőfeszítésre van szükség a képcsínálóról. Az egyre növekvő frekvenciájú és intenzitású érzéki stimulusokkal szemben egyre közömbösebb befogadó figyelmének megragadása és annak hosszabb-rövidebb ideig tartó lekötése nem egyszerű.

¹ Susan Sontag: *Az értelmezés ellen*, 1964

² Prof. Sharon Helmer Poggenpohl, amerikai származású nemzetközileg elismert designoktató, előadó és teoretikus

A jelenség nem új keletű, és nem korlátozódik a gyakorlati célú, főként kommersziális igényeket kielégítő vizuális közlésre. Az európai művészet történetében folyamatosan jelen van a képi prezentációs vagy reprezentációs eszközök és módok aszerint való változtatása és megújítása, hogy mennyire fontos a megszokottal szemben már lankadó figyelem fenntartása, esetleg növelése. Egyszerűen a megszokottat, a már ismertet nem elsősorban tartalmilag, hanem formailag újragondolva ismét érdekessé kell tenni.

Példaként lehet említeni a csendélet műfaját, amely tartalmi lényegét tekintve évszázadok óta változatlan. Nagyon leegyszerűsítve, egy asztalon lévő tál gyümölcs vagy egy cserép virág pusztán megjelenítésének módja, technikája, esetleg mérete miatt válhat újra és újra érdekessé a szemlélő számára. Igaz, a kép szorosan vett tárgya, mint egyszerű tartalom, kibővül a megvalósítás mikéntjén keresztül az alkotó individuum a nézővel és a világgal fennálló relációjának szimbolikus kifejeződésével. *Van Gogh* napraforgói a festésmódon keresztül hozzák közel és teszik érezhetővé a művész lelkiállapotát és a világgal való viszonyát. *Cézanne* gyümölcssei pedig a materiális állandóságról szólnak, miközben almát, körtét és barackot ábrázolnak. Az impresszionizmus azért fosztotta meg a fajsúlyos tartalmaktól művészete tárgyát, mert a korábbi túlracionalizáltsággal szemben az érzékek spontán „etetése” vált fontossá. Az arisztotelészi gondolat kifejeződése ez, miszerint a művészetben annak hasznosságától függetlenül tudunk gyönyörködni. Élvezzük magát az észlelést. Ezért (is) nem a festmény témáját, hanem a megjelenítés módját, az érzékekre gyakorolt hatáskeltés tényét emelik központi céllá, szemben az akadémia által elvárt, megszabott technikájú és tematizált képeivel. Ebben nemcsak Arisztotelészt, hanem a descartes-i test és szellem szétválasztásának, az érzéki észlelés és a fogalmi gondolkodás kettősségének kritikája is megjelenik.

Az érdekességet fenntartó módszer a tervezőgrafikában sok esetben a lényegében tartalom független formai megoldások létrehozása, amely a forma tartalomtól függetleníthető – *Sontag* értelmezése szerinti – voltát és létjogosultságát igazolja. Részben talán azért, mert a műfaj sajátja, hogy a létrehozott műnek az alkotó szempontjából nincs önmagából vett témája. Hiszen kívülről érkező megbízás alapján fogalmazódik meg a mű elsődleges üzenete. Az alkotó számára nem marad más, mint a megvalósítás módjában keresni a saját intenciót, és a formai megoldást emelni az egyéni üzenet rangjára. Alkotói szempontból tehát teljesen hasonló a fenti példához. Másrészt persze a megszabott tartalom minél hatásosabb közlését szolgáló előre kiszámított, az érzékelés intenzitásának képi eszközökkel való fenntartása nyilván objektíve funkcionális célú is.

2. A Gestalt és a tervezőgrafika nyelve

A *Gestalt elmélet* és a tervezőgrafika által előszeretettel használt sajátos képi nyelv viszonyával a szenzáció és a percepció kapcsán kezdtem el foglalkozni. A percepció, mint nem pusztán észlelés, hanem mentális folyamat, az érzékelt ingert valamilyen hasznossági elv alapján a környezetre vonatkozó használható információként igyekszik feldolgozni. Ezt segíti az a képességünk, amely a Gestalt-elméletben leírtak szerint a beérkező részleges információt a már megszerzett kognitív tapasztalat alapján létrehozott, és/vagy a velünk született mentális panelek segítségével igyekszik értelmes egészzé alakítani.

Az elmélet megalkotását *Max Wertheimer* kezdi meg *Christian von Ehrenfels*³ korábbi előadásai és kutatása alapján. Wertheimert az anekdota szerint egy vasúti átkelő ismert, felváltva villogó fényei ihlették meg. A *Látészólagos mozgás elmélete* című munkájában fejt ki a phi jelenség és a beta mozgás magyarázatát. Ehrenfels korábban elsősorban nem a vizuális természetű vonatkozásokkal foglalkozott, míg Wertheimer, majd a hozzá csatlakozó *Kurt Koffka* és *Wolfgang Köhler* dolgozta ki a látványstimuluson alapuló gestaltképesség tudományos leírását. A fő kérdés, hogy a részletek észlelésekor egy már meglévő szervezett egészt tapasztalunk-e, vagy a szervezés maga már a mentális folyamat eredménye. Az észlelés tehát nem a számszerű észleletek összessége, hanem van valami „több”, ami ugyan valóban az általunk észlelt elemek segítségével, de nem kizárólag belőlük létrejött percepcióként jelenik meg számunkra. *Maurice Merleau-Ponty*, aki sokban támaszkodott a Gestalt-elmélet eredményeire, az érzékelt dolgot önmagában paradoxnak ítéli, mivel annak létrejötte kizárólag érzékelésünk tényétől függ.⁴ A Gestalt alapelvek közül a figura-háttér konstelláció szolgál alapul *Jean-Paul Sartre* a tudat és a választás szabadsága összefüggésével kapcsolatos gondolataihoz.

A vízfestés hagyományából kinőtt, önálló és a korban rendhagyó és különös képi felfogás *Turner* festészetében is a néző mentális kiegészítő képességével operál. Hatása akkora, hogy a francia impresszionizmus azonos recept szerint reformálja meg a vásznat és teszi érdekessé a festészetet a fáradt, inspirációt már sem az alkotók, sem pedig a nézők számára nem adó Párizsi Szalonnal szemben. Az akkori, status quo-ját védő kritika pontosan megfogalmazza a módszer lényegét: „Ezek nem festmények, hanem mázolmányok. Festékpacsmagok vannak kiállítva képek helyett.” Valóban. A néző feladata, hogy optikailag összerakja az ábrázolás tárgyát, ami legalább akkora feladat, mint egy klasszicista festmény görög mitológiai témájából összerakni az aktuális üzenetet. Hogyan is sikerülhetett elérni, hogy fényt, levegőt illatot, zsongást és zsibongást is érzékel a néző, miközben egymás mellé kent festékpacákat néz? Ami egészzé összeáll, az nem színes festékfoltok rendszere, amit a művész teljes mértékben késszé alkotott, hanem egy új minőség, amely a néző vizuális és egyéb mentális paneljaival egészül ki. A saját korábbi tapasztalatok szintetizált felidézése rakja össze ott és akkor mentális és cseppet sem statikus élménnyé a kép és nézője interakcióját. A művész a hiánnyal – aminek betöltését a nézőre bízta – az általa eleve birtokolt mentális ideált teszi közzé, amely a világ tárgyi valóságához képest messze tökéletesebb? Vagy esetleg sem ő, sem más nem birtokolja ezt előzőleg, hanem pont a mű érzékelése hozza létre az ideális képzetet?⁵ Legyen bárhogyan is, az ábrázolt tartalom, átlendülve saját partikuláris tényén, valami másképpen nem elérhetőt hoz létre.

Gondolkodtunk már azon, hogy mitől olyan különösek *Leonardo* festményei? Bravúrosan festett, de kortársaitól sem arányaiban, sem témájában radikálisan nem különböző képekről van szó. Ha közelebbről megnézzük, jelentős felületek homogén sötét foltnak vannak festve. Azaz nincs ott semmi! Illetve az van ott,

³ Christian von Ehrenfels a „Formaminőségekről” írt munkájában a hangok és a dallam relációjával példázza elméletét. A dallam egésze több, mint a hangjegyek összessége, amelyből áll, hiszen akár hamisan lejátszva is felismerhető. Tehát lényege nem egyszerűen az azt alkotó hangok összességéből és konstellációjából ered.

⁴ Merleau-Ponty: „The Primacy of Perception and its Philosophical Consequences”, in *Edie* (1968), 16. old.

⁵ Henri Bergson szerint a művész rendelkezik egy belső modellel, egy homályos sémával, amely a mű megalkotásával válik tisztává és mások által elérhetővé. Alain (Émile Chartier) szerint nincs semmiféle előre meglévő modell vagy ideál, amely a művész számára bármilyen formában is létezne a mű megalkotása előtt. A modell se nem belső, se nem külső természetű, hanem magában a műben van, annak létrejötte éppen a műnek köszönhető.

ami nincs is odafestve. Ami nem más, mint amit odaképzünk annak alapján, ami viszont ott van. A kép sötét folttal ábrázolt részei csak a mi fejünkben léteznek. A kép mint fizikai entitás nem tartalmazza a vele kifejezett formát.

Éppúgy, ahogyan egy *Monet* plein-air festmény sem tartalmazza a levegőt, a fényt és a hangokat, vagy egy *Pisarro* az utca zaját, amelyek a kép nézése közben bennünk kelnek életre. (1. kép)

3. A hiánypótlás mentális élménye

A hiány, a dolog részletének „meg nem festése” a megfestett – és nem akárhogyan megfestett – részek szándékos jelenléte mellett – és nem önmagában – válik valamivé. Az organizált egység nem a képben jön létre, hanem bennünk.

Az embléma műfajában pont ilyesmi a taktika az érdekesség létrehozásának érdekében. Az itt látható példán nem fél könyv látható. A hiányt kiegészíti a szemünk, mert a fél könyvnek nincs értelme. (2. kép)

A „mentális hiánypótlás” szükségszerű a konceptualizálás érdekében, és a folyamat maga még jól is esik!

Sartre Merleau-Pontyhoz hasonlóan használta a Gestaltot saját filozófiájában. A *Lét és a semmi* című művében, „*Pierre hiánya*” című példáján keresztül belátható, hogy a képzet létrehozása mint a tárgyi valóságot ha nem is megkérdőjelező, de relativizáló mentális produktum. Ehhez használta a Gestalt azon elvét, miszerint a figura-háttér pár által organizált érzékelés is mentális termék, hiszen szabad választás szerint felcserélhetők. Sartre az eleve létező rendszer cáfolatára hozta a Pierre-rel történt találkozó történetét.

Pierre-el találkozónk van 4 órákor egy kávézóban. Késünk negyed órát, de tudjuk, hogy Pierre pontos típus. Ezért belépve a kávéházba keressük Pierre figuráját, hiszen pontos ember lévén elvárásunk szerint neki ott kell lenni, és látunk kell őt. Pierre azonban nincs a helyiségben. A kávéház a benne lévő dolgokkal, amelyek bizonyos helyzetekben és nem önmagukból adódóan figurák is lehetnének, jelen esetben háttérre sorolódnak. Miközben Pierre, aki nincs is ott, figuraként jelenik (illetve nem jelenik) meg, mivel az adott elvárás az ő látványa.

Mint a *Rubin-serleg* kétértelmű figurái (arcok vagy/és serleg látványa) kapcsolatunk a világgal kétértelmű, és ezáltal nyitott. Mindig van lehetőség többféle interpretációra. A világ alapvetően nyitott ránk, ahogyan mi is nyitottak vagyunk a világra.

Egy félbevágott szöveggel operáló logotípiá, vagy hiányos betűk használata épp nem az interpretáció végtelenségét kínálja. Pont fordítva! Az egyetlen lehetséges olvasat megtalálását nehezíti a hiánykeltés eszköze. A megfajtás pillanata, de legalább annyira maga az oda vezető mentális út adja fokozott befogadói aktivitást generálva a néző számára az élményt. A hiányt, ahogyan Pierre hiányát is az adott kontextusban, Leonardo festményén vagy a WWF pandájában lényegében jelenlétnak érezzük. De ahogy Pierre helyett sem képzelünk oda mást, a hiányzó részéről is tudjuk, hogy milyenek vagy milyenek lehetnek.

A tervezőgrafikai reduktív ábrázolásban a látvány nagy részletességű ismerete teszi lehetővé, hogy azt hagyjuk el a redukció során, ami az ezáltal ott már nem lévőt mégsem szünteti meg végleg. Ennek mértéke elvileg végtelen, de tudnunk kell, hogy egy adott esetben mennyit szabad elvenni vagy változtatni anélkül, hogy az adott szemlélő esetleg elegendő mentális panel nélkül képtelen legyen a rendszer értelmezésére. A WWF panda pl. viszonylag keveset kockáztat. Ehhez szükséges lehet a látványhű ábrázolás rutinja, mert ezáltal egy tiszta, nagyjából mindenkién közös referenciát ismerünk meg, és az ismert nagyobb biztonsággal írjuk át. Igaz, redukált, kivonatos ábrázolás képességét más hasonló munkák tanulmányozásával is el lehet sajátítani, de utóbbinál igazán autentikus eredményt nehezebb elérni, mert az így felkínált biztonság egyben határt és korlátokat is szab, mert nem kényszerít a látványszerűből a redukált formáig vezető teljes út végigjárására. Kevésbé valószínű, hogy e nélkül még nem létező formai újraképzések szülessenek, amelyek formailag a megszokottat egyedi módon teszik érdekessé.

Jó példa erre az egyébként megszokott unalmas italosüvegeknek az itt látható plakáton való megjelenítése, amely az így keletkezett új formához új tartalmat is ad, és az így elért vizuálisizgalom magasabb foka miatt, a választott projekt szempontjából jobb rendszer eredményessége nem vitatható. Ezt a plakátot többben, jobban és hosszabban nézik meg, mint amelyik az üveget megszokott módon ábrázolja. Több mentális panelt mozgósít a néző meglévő repertoárjából, miközben egy addig nem létező konstellációval ki is egészíti. A „smirnoffságot” egy új, a tárgyi valódinál gazdagabb, ideálisabb élménnyé alakítja át. Meghaladja így az adott szituációt egy szabadon választott módon, amely mellett még számtalan más, szabadon választható egyéb megoldás is létezhet. (3. kép)

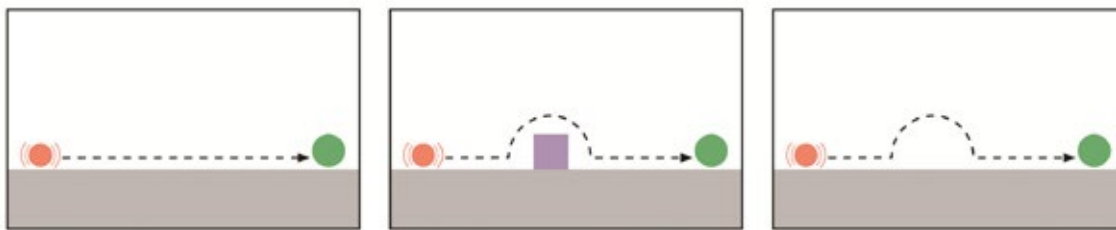
Feltevésem szerint az elvárt (már ismert, létező mentális konceptekkel egyező vagy nagyon hasonló) és a váratlan ütköztetése okozta meglepetés, majd az azt követő új rendszer befogadása és működésének megértése általi interiorizáció megvalósulásának élménye is jelentős amplitudo elmozdulást eredményez a néző figyelmi aktivitásában. Nem csupán a teleologikus végcél (megértem, kibogozom, ráismerek stb.) elérése okoz sikerélményt, hanem maga a végbemenő mentális folyamat is lehet izgalom, vagy ha úgy tetszik, ezáltal élvezet forrása.

A saját elvárásunk által a stimulus hatására előre kiválasztott interpretáció és az ezzel szemben felállított alternatív olvasat ütközésének hatására létrejön egyfajta izgalmi állapot, ami az említett, már „előhúzott” mentális panel azonnali kicserélését és akár újraírását jelenti. Ez, a látványként kívülről érkező beavatkozás által létrejövő értelmezési aktivitás is lehet a mű és a néző közötti interakcióból fakadó élvezet forrása.

Ezt a vélekedésem egy kognitív pszichológiai kísérlet⁶ eredménye támaszthatja alá, amely tizenkét hónapos csecsemők a világban történő, fizikailag érzékelhető dolgoknak célokságot tulajdonító képességét vizsgálja. A kísérlet során bizonyított, hogy a csecsemő meglepődik olyan dolgok láttán, amelyek elvárásaitól eltérő módon viselkednek.

6 One-year-old infants use teleological representations of actions productively by Gergely Csibra, Szilvia Bíró, Orsolya Koós, György Gergely) (http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog2701_4/abstract)

A kísérlet során a csecsemő egy monitoron zajló történést lát. A képernyő egyik szélén egy kisebb golyó, a másikon egy nagyobb látható.



1. folyamat: Rövid időre pulzáló mozgást végeznek, hogy ezáltal élőként tekintsen rá a vizsgált csecsemő. Egy vízszintes pályán elindul a kisebb a nagyobb felé, majd az egyenes, folyamatos út megtétele után a találkozás pillanatában újra pulzálnak párat, a találkozás megtörténtének kifejezéséeként. A habituációt követően az izgalmi szint normális.

2. folyamat: Az előbbiekhöz hasonló folyamat történik, de a pálya közepén egy akadály (négyzet alakú tárgy) látható, amelyhez érve a kis golyó átugorja, és úgy éri el a másik golyót. A habituációt követően az izgalmi szint azonos a korábbi folyamattal tapasztalttal.

3. folyamat: A 2. folyamattal megegyező minden, de a pálya közepén az akadály eltűnik. Ahhoz a ponthoz érve, ahol korábban volt a kis golyó, ismét – ezennel indokolatlanul – ugrik, és úgy éri el a másik golyót. A mért izgalmi szint kiugró a korábbi két folyamattal tapasztalttal szemben.

4. Minden rend képzelt?

Jackson Pollock festménye a benne/általa megtalálható vagy inkább feltalálható határtalanságát kínálja a nézőnek. A szabadság lehetősége vonzó benne. Bármit gondolok róla, igaz lehet. Leonardo da Vinci elmélkedett a foltos, salétromos régi házfalak nézegetése közben létrejövő asszociációkról (4. kép)

A foltok észlelése nem csupán meglévő mentális képi sémákat húznak elő a szemlélőben, hanem hatásukra a meglévők egymással összekeverednek, mutálódnak és így új, addig nem létezők keletkeznek. Mindehhez azonban pillanatnyi szándékos attitűd váltás kell. Ha a foltos ódon falra annak tárgyi valóságában tekintünk, mindössze egy foltos régi falat fogunk látni. *Pollock* festménye sem lépné át az egyolvasatúság unalmi küszöbét, ha egy festékgyár padlóján látnánk. Lényegében kiemelve onnan egy kiállítóterembe akasztva⁷ a helyzet maga nyitja meg a lehetőséget a néző mentális aktivitásának elindítására. Ebből következhet Sartre igazsága, miszerint a világban semmilyen felsőbb, rajtunk kívülről álló rend nincs, amelyet objektíve megkereshetnénk. Minden rend képzelt, csupán az emberi elme terméke, hiszen a világ esetleges. Értelmet csupán mi akarunk neki adni. Ebből származik az a dinamika, amit az önmagáért-való és az önmagában-való egyesítését célzó törekvés táplál. Előbbi képes az utóbbit semmissé tenni – ahogyan a *Pierre* hiánya példa mutatja. Mindez

7 Az ilyen típusú – pszichológiai terminológiával – mezőfüggés megszüntetése a látszólagos helyes megfejtés közömbös nyugalma helyett egy aktív, megoldást kereső hozzáállást indukál.

azonban ellentmondásos, ezért létrehozhatatlan fúzió, hiszen miközben saját létalapja megkonstruálása érdekében az önmagért-való képes az önmagában-valót megszüntetni, önmaga semmisségét hozza létre, ahogyan Lucien, Sartre *Egy vezér gyermekkor*a című novellájának főszereplője hozza létre saját identitását a társadalom róla alkotott képéből, lényegében kivégezve saját önazonosságának reményét.

A világ rendezettségé Sartre szerint csak egy általunk feltételezett, tehát tőlünk nem független létező, amelynek igazolását önmagunk rendezettségé által keressük. Merleau-Ponty a tőlünk független objektívizálható világot nem tagadja, viszont szerinte a szubjektumtól el nem választható, mivel az egyébként objektív világ érzékelése mindig szubjektív. Ezért annak fölöttünk lévő rendszere is számunkra végtelen módon szubjektív. Ezért az elemekből összeállított egész élménye – bár ezek szerint végtelen változatban – ennek az objektív rendszernek a megtalálása.

Számomra úgy tűnik, hogy mindkét álláspont feltételezi a mentális cselekvési aktivitás eredendő szándékát, amely a létrehozott művel elindítható és a néző figyelme fokozható. A belső készítés, amely a fentiekből kiinduló értelmezésem szerint egy bennünk rejlő inherens szabadságvágyból ered. Elképzelhető, hogy ennek a szabadságvágnak a kielégítésének egyfajta módja, amikor a rendszert keresve egy belső útvonalon a részletek mögé nézünk?

5. Az absztrakció, az intellektuális szabadság szimbóluma

A szabad interpretáció lehetőségének vonzó és sokféleképpen kihasználható volta jelenik meg abban a sokáig titkolt tényben, hogy az Egyesült Államok hírszerzése titokban komoly pénzügyi támogatást nyújtott az absztrakt expresszionista festőknek. Ma már bizonyított tény, hogy a CIA hidegháborús fegyverként használt modern művészeket⁸ mint *Jackson Pollock*, *Robert Motherwell* vagy *Mark Rothko*.

A titkos és szisztematikus anyagi és egyéb támogatás azért is tűnt sokáig abszurdnak, mivel az absztrakt expresszionista művészeket sokkal inkább mondhatták kormányellenesnek, sőt kimondottan Moszkva-közi gondolkodásúnak. Munkásságuk azonban tökéletesen alátámasztotta az Egyesült Államok intellektuális szabadságra büszke ideológiáját. Az akkoriban Moszkva által igen keményen ellenőrzött hivatalos szovjet művészet mellé állítva nyilvánvalóvá tette a két ideológia közötti különbséget. Furcsa ellentmondásnak tűnik, hogy hivatalos amerikai vezetés a „balos avantgarde”-dal szembeni nyílt averziója közepette történt mindez. Gondoljunk csak *Truman* elnök kijelentésére: „Ha ez művészet, akkor én hottentotta vagyok!” Ennek ellenére mégis érthető az említett művészek a CIA által és közreműködésével való támogatása, mivel akkoriban az amerikai hírszerzés tele volt Yale- és Harvard-diplomással, akik közül sokan szabadidejükben műgyűjtők és novellisták voltak. Ha volt olyan hivatalos intézmény az Egyesült Államokban, ami a hivatalostól eltérő „más gondolkodásúak” gyűjtőhelye, hát a CIA az volt! Az akkori hivatalos „*McCarthy*-szabású” gondolkodással szemben a liberalizmus paradicsoma volt. A baloldali művészek mégis állami fegyverként való titkos felhasználása ennek tükrében már nem is olyan szürreális gondolat. (5. kép)

8 Frances Stonor Saunders cikke az *Independent* 1995. október 22. számában

6. Korlátok közötti szabadság

Az alábbi gondolat fontos lehet, és megítélésem szerint vonatkoztatható a tervezőgrafikai alkotói tevékenység, mint korlátok között létező, de mégis korlátlan alkotói szabadságot biztosító művészeti formaként való elismeréséhez.

Sartre számára nincs ellentmondás a szabadság és egy adott szituáció korlátai között való létezés között. Utóbbi ugyanis éppen a szükséges lehetőség a nem pusztán elvont, hanem konkrét formában is tapasztalható szabadságunk megvalósulása szempontjából.⁹

Merleau-Ponty *Jelek* című művének bevezetőjében¹⁰ a gyerekkori tapasztalatok és a felnőtt élet összefüggéséről ezt a megállapítást teszi Sartre és saját múltja közötti különbségre utalva, hogy az a gyermek, amelynek rossz, felejtendő sorsa hamar a felnőttlét felé veti, úgy érzi, hogy nincs múltja, és minden lehetőség egyenlő eséllyel áll nyitva számára.

Ez a gondolat erősítheti azt a feltevést, hogy a 60-as években a nyugati művészeti egyetemeken lezajló antiintellektuális tendencia pont a művészi alkotói szabadság megvalósulásának gátját látták a hagyományos művészeti oktatási gyakorlatok – köztük a szabadkézi látványhű stúdium rajzolás – és az elmélet jelenlétének fenntartásában. Pl. az angliai művészeti iskolákban egyre nő az Egyesült Államokból érkező művésztanárok száma, akik közül nem kevesen a könyvek száműzését hirdették a művészeti tanulmányokból.¹¹

Ezek szerint minél kevesebb a múltbeli, hagyományhoz kötő referencia, amely előre megszab és kijelöl lehetséges utakat, ezáltal leszűkítve a mozgásteret mind a művész, mind pedig a néző számára, annál nagyobb az esély a preconcepcióktól mentes spontán hatás elérésére a befogadóban. A lényegében narratívamentes, pusztán fiziológiai élményt nyújtó művészet széles körű népszerűsége igazolja ezt. *Vasarely* alkotásai, ha úgy tetszik, roppant „demokratikus” módon hatnak a nézőre. **(6. kép)**

Az általuk felkínált „retinajutalom” a lényegében sztorimentes térbeliség optikai élményét kínálja. Mivel a nézők – érkezenek bármennyire is egymástól eltérő társadalmi és kulturális közegből – valójában azonos intenzitással tapasztalják meg a művek látványát. Ez a képi stratégia tökéletesen illeszthető a tervezőgrafika leglényegibb ambíciójához, miszerint a minél szélesebb közönség számára készüljön a figyelem megragadására és annak megfelelő ideig történő fenntartására alkalmas képi üzenet. Ha adható recept a garantáltan hatásos képcsínáláshoz, akkor *Vasarely* művészete biztosan ilyen.

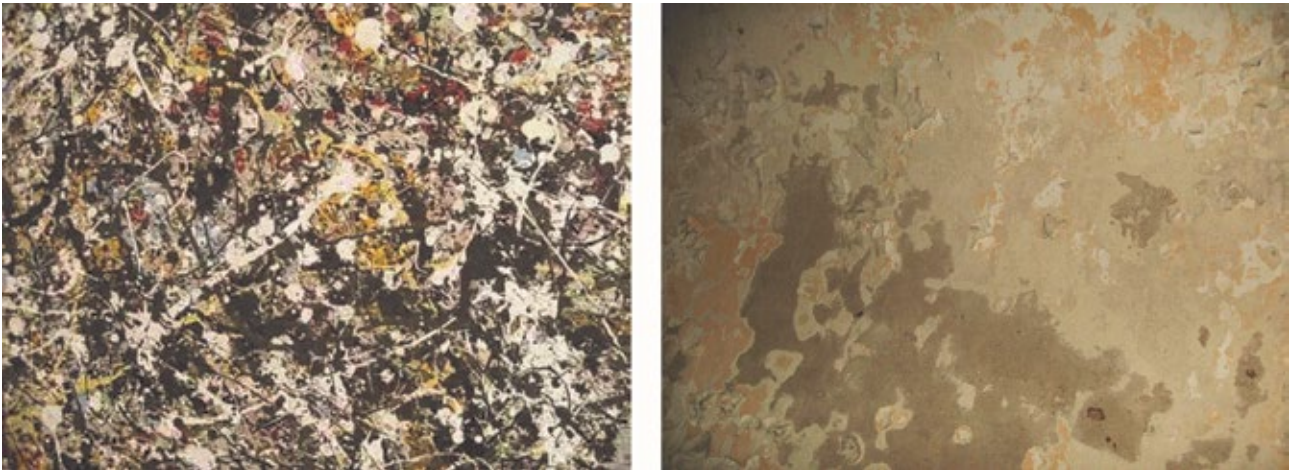
⁹ Sartre: "Merleau-Ponty", *Situations IV*, Gallimard, Paris 1964

¹⁰ Maurice Merleau-Ponty: *Introduction to Signs*, in O'Neill (ed.), p. 25.

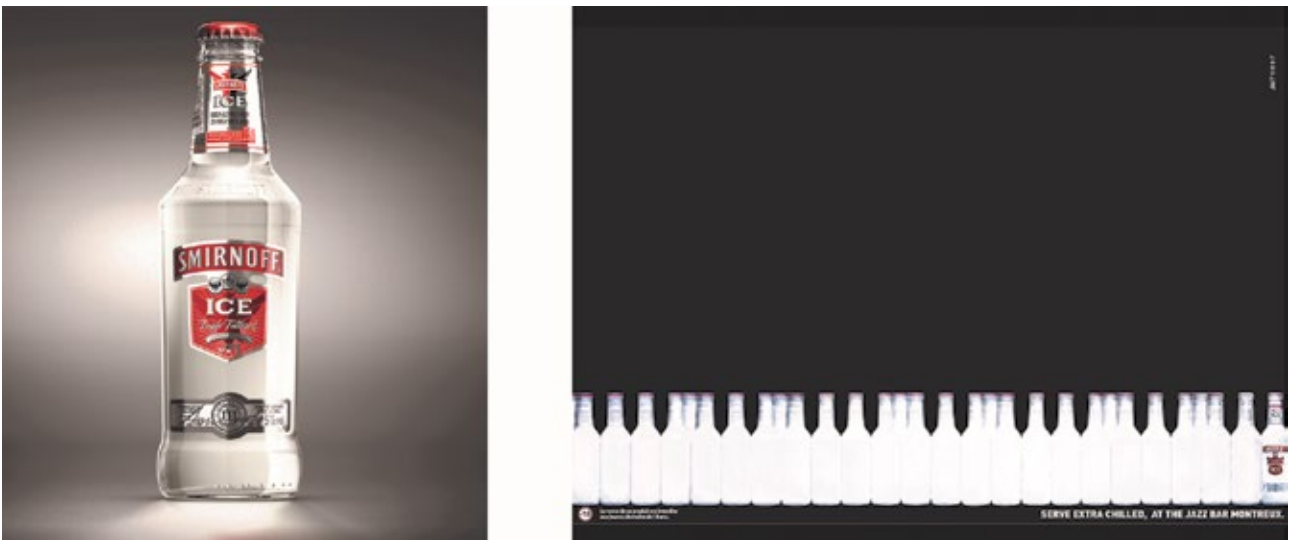
¹¹ Pen Dalton előadása *Imagery and Identity*, 1999. University of Central England, School of Art, Institute of Art and Design



1.



4.



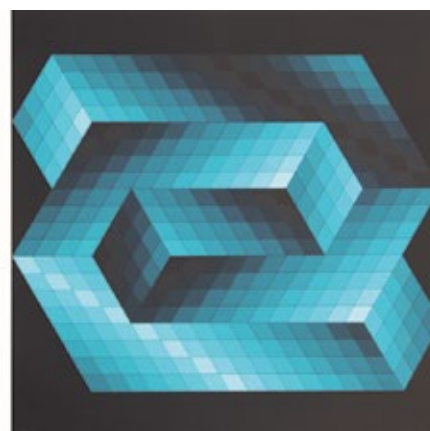
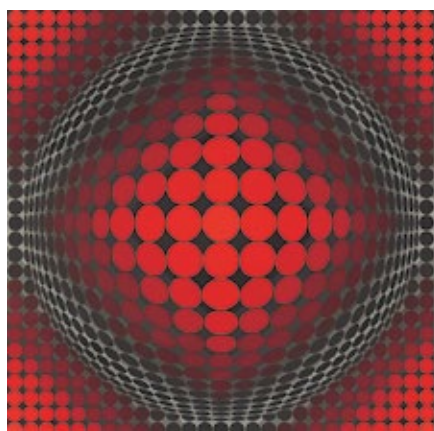
3.



2.



5.



6.

NAGY MÁRTA

A csempékre bontott univerzum és a delfti „kert”

Előadásomban és az itt közölt írásomban két munkám esettanulmányán keresztül szeretném érzékeltetni az építészeti léptékű kerámiaburkolatok tervezésének rendkívüli összetettségét, és ezzel együtt a magától értetődő egyszerűségét.

A két munka a pécsi Dél-dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpontban található Kaptár burkolata, melynek címe: „Univerzum”, illetve a hollandiai Delftben megvalósult gyalogos és biciklis alagút burkolata. Kevés szál köti össze a két munkát, ám a tervezés során alkalmazott gondolatmenetben igen sok hasonlóság fedezhető fel. A feladatmegoldás alapja ugyanis néhány, látszólag egyszerű és természetesen felmerülő szempont figyelembevétele és rugalmas kezelése, bár ezek mindegyike önmagában is sokrétű és összetett dolog.

A tervezés során az egyik legfontosabb tennivaló a szempontok fontossági sorrendbe állítása és a folyamatos döntéshozatal. A döntések nyomán sok elem kihullik, cserébe a megmaradtak hangsúlyossá válnak, és szinte rendezőelvként segítik a munkánkat. Talán meglepő, hogy a szempontoknak legalább a fele sem a művészetet, sem a szakmát nem érinti.

Az épített környezet lenyomata az adott hely múltjának, kultúrájának, a társadalom szerkezetének, amely országunként, azon belül is régióként, városként, de akár városrészekként is eltérő lehet. Ezek megértése különös fontossággal bír. Ugyanilyen lényeges kiindulópont a konkrét helyszín megismerése, ahová a burkolatot tervezzük. Annak jellege, hogy külső vagy belső tér, közösségi vagy privát tér és így tovább. Nagyon fontos az is, hogy a megbízók a lehető legpontosabban fogalmazzák meg a burkolattal szemben támasztott elvárásaikat, és természetesen a tervezés egyik sarokköve a pénzügyi keret, amely rendelkezésünkre áll, mert meghatározza többek között a használható anyagok körét is.

De hogy ne legyen nagyon „száraz”, amiről beszélni szeretnék, előrebocsátom, hogy a tervezés egyáltalán nem lineáris szellemi folyamat, ennél sokkal organikusabb „szerkezet”. Ez a konkrét példák elemzésénél világosan kiderül majd!

Kaptár-burkolat, az univerzum csempékben

Nézzük az első munkát, a könyvtár Kaptárának burkolatát, amely 2010-ben készült el. Az épületet Balázs Mihály építész tervezte. Külső befoglaló formája szigorú geometriát mutat **(1. kép)**, a belső kialakítás a funkciót szolgálja. Ebben a racionálisan szerkesztett térben jelenik meg a Kaptár öt és fél emelet magas monolit vasbeton kúpja a maga teljesen organikus formájával. **(2. kép)** Mintha egy óriási fél kavics lenne, semmilyen szimmetria vagy szabályosság nem jelenik meg benne, oldalíveinek hossza eltérő, a bevilágító ablak sem a függőleges tengelyben van. Méreteit tekintve pedig hatalmas tér. Felfelé szűkülő, kupolaszerű formájával, lekerekített íveivel valahogy mégis barátságos. Mit keres ez a forma a könyvtárban? Az első gondolata talán mindenkinek az lenne, hogy valószínűleg ellensúlya az öt körülvevő racionális rendnek. Kis idő kellett hozzá nekem is, hogy megértsem, ez a forma nem ellensúlyozza a könyvtár formáit, tartalmát, hanem épp a lényegére utal: a tudás ráción túli természetét, gyönyörűségét mutatja meg. Már az első találkozásunk alkalmával kiderült, hogy Balázs Mihállyal egy nyelven beszélünk. A tervrajzok fölött medítálva azonnal megéreztem, hogy ez a tér szakrális tér, és a burkolatnak is ezt a jelleget kell erősítenie. A kupolaforma pedig vonzotta a gondolatot, hogy az univerzumot jelenítsem meg rajta. Igen ám, de hogyan? Először is meg szerettem volna határozni minél előbb, hogy milyen, lehetőleg legkevesebb geometrikus síkidomot tartalmazó burkolatrendszerrel lehet lefedni egy ilyen teljesen szabálytalan, ám építészeti léptékű felületet. A lázas gondolkodás még ugyanannak a napnak az éjszakáján, amelyen először láttam a tervrajzokat, meghozta az eredményét: rájöttem, hogy egyetlen síkidom, egy megfelelő méretű egyenlő oldalú háromszög képes erre. És mekkora legyen ez a háromszög? Hát, mint egy ember tenyere! Egy tenyérnyi hely mindenütt lesz ezen a minden irányba hajló óriási felületen! **(3. kép)** Az emberi test léptéke mindig is jelen volt az építészetben, a kortárs, úgynevezett primitív építészetben pedig ma is jól látható.

Ami az ábrázolás módját illeti, egyértelmű volt számomra, hogy egy ilyen absztrakt tartalom megjelenítéséhez, mint amilyen az univerzum, csakis szintén absztrakt stílus illik. Nincs tehát növény-, állat- és emberábrázolás, mindent a csempék színeivel szeretnék elmondani. A színek kiválasztásánál a három alapszín és egy kevert szín, a zöld és ezek különböző változataira és árnyalataira esett a választásom. A csempék kivitelezésére – 62 000 darab csempéről beszélünk! – a Zsolnay Porcelánmanufaktúrában került sor, az ottani szakemberekkel szoros, remek együttműködésben. Visszafogott mennyiségben a csempéken megjelenik a gyár specialitása, a fémes csillogású eozin máz is. Ami az univerzum ábrázolását illeti, a színek sávos elrendezése volt a kiindulópont. Az alsó sávban jelenítem meg a földi létet, itt uralkodnak a zöld színek, majd felfelé elválnak a Föld az Égtől, az anyagi világ a szellemitől **(4. kép)**, ránk borul a csillagos ég, végül legfelül kivilágosodnak a színek, megjelenik a fény valóságosan és átvitt értelemben is.

Egy dologban biztos voltam a tervezéskor: hogy az íróasztalnál ülve nem fogom tudni tökéletesen megtervezni a burkolatot és a helyszínen, a burkoláskor érnek majd meglepetések, és ebben nem is tévedtem. Más okok mellett az ilyen valószínűsíthető helyzetek kezelésére is találtam ki, hogy a sávos elrendezésen túl több olyan további egyszerű, de nagyon szigorú rendet építtetek be a burkolat szerkezetébe, amelyek a legnagyobb rugalmassággal viselkednek a felmerülő helyzetekben. Szerencsére a gyakorlat engem igazolt, működött a dolog! Megszületett Közép-Európa legnagyobb egybefüggő kortárs kerámiaburkolata, remélem, sokunk örömeire!

A delfti „Kert”

Delft egy csodálatos kisváros Hollandiában, gyönyörű, élő, középkori történelmi belvárosával, jellegzetes téglapületeivel, fantasztikus kultúrájával. Sokaknak ismerősen hangozhat a város neve azért is, mert ez a város a delfti kék-fehér fajansz hazája, emellett a kortárs kerámiaművészet egyik holland központja is. Több mint húszéves kapcsolat fűz az ottani legjobb kerámiagalériához, a Galerie Terra Delfthez, ahol ez idő alatt számos önálló kiállítást rendezhettem. A várost nemcsak szeretem, de jól ismerem is. Nagyon örültem és megtisztelőnek éreztem, amikor a Városi Önkormányzat felkért, hogy készítsek tervet egy felújításra váró gyalogos és biciklis alagút oldalfalára szánt új kerámiaburkolatra. Ugyanaz a láz és izgalom uralkodott el rajtam, mint a Kaptár burkolatának tervezésekor. Elutaztam Delftbe az első hivatalos megbeszélésre, jártam az utcákat, most kicsit más szemmel nézve őket, fényképeket készítettem az alagút felújítás előtti állapotáról, kerestem azt a gondolatot, ami vezérelvként segíti majd a tervezést. Felmerült bennem, hogy talán én is kezdenék valamit a kék-fehér kerámia helyi hagyományával (a város tele van ebben a szellemben létrehozott kortárs köztéri alkotásokkal), de ezt az ötletet rögtön el is vetettem: talán épp ezért én valami mást szerettem volna csinálni. És akkor beugrott a gondolat, hogy a vörös téglá lesz az a motívum, amit a középpontba állítok. Delftben szinte minden téglából van, a régi és az új házak burkolata, a járda, az útburkolat. És a vörös téglagyag Magyarország geológiai adottsága miatt nálunk is szinte mindenhol természetesen előforduló anyag. Úgy éreztem, ez a szál összeköti az egyébként eltérő kultúrájú két országot, ez lesz a tervezés kiindulópontja.

Az alagút a felújítás előtt rémesen festett: a belső falakat mindkét oldalon vastagon plakátok borították, amelyek a levegő állandó magas páratartalma miatt lehámlottak, szemétként fújta őket a szél ide-oda. Eredetileg a belső falakon és a külső támfalakon is a delfti gyár selejtjeit felhasználó kék-fehér tört mozaik volt, amelyet a helyi egyetem építész diákjai készítettek valamikor. A felületen különösebb rendezőelv nélkül, lazán elhelyezve jelentek meg a szinte graffiti jellegű motívumok, ez borította a falakat a plakátok alatt is, kültéri részletei pedig jó alapot adtak a graffitik további szaporodásának. **(5. és 6. kép)**

Ezek az előzmények indokolhatták, hogy a szerződésembe hangsúlyosan belefoglalták, hogy olyan tervet kell készítenem, amellyel a lehető leginkább meggátolom a plakátragasztó és graffitiző kedvet. Szép feladat! A kiinduló pontom már megvolt, ez volt: a téglá. De vajon hogy oldható meg, hogy egy téglaburkolat meggátolja a plakátoló és graffitiző kedvet? Két irányból közelítettem a feladathoz: úgy gondoltam, hogy egyrészt megmozgatom a burkolat felületét, így fizikailag kényelmetlenné téve a plakátolást. A másik már a pszichológiai hadviselés körébe tartozik: arany- és ezüstszerű fóliával borítom a téglák egy részét. Tapasztalatom szerint a nemesfémek a társadalom minden rétegében tiszteletet ébresztenek. Tehát a normál 12×6×25 cm-es téglá ferde síkú elmetéséből létrehoztam egy olyan elemet, amelynek különbözőképpen történő sorolásával erőteljesen egyenetlen felület jött létre. **(7. kép)** De hogy kerülnek a képbe az arany és ezüst felületek? A motívumok kialakításánál segítségemre volt Delft 1652-ben készült térképe. Ez a mai történelmi belvárost ábrázolta – itt található az alagút is –, rajta meglehetősen geometriai szabályossággal követték egymást a csatornák, az épületek, az épületek közti területen a kertek. Ebből párolódott le a motívumrendszerem: csatornák, közte kertek. Ez egyben főhajtás is volt a holland kertkultúra előtt. Az alagút 27 m hosszú, benne nagy sebességgel közlekednek a biciklisták, átlagosan 3-4 másodperc alatt teszik meg ezt a távolságot.

A burkolat mintáját tehát úgy kellett kialakítanom, hogy egy pillanat alatt vizuálisan megérthető legyen, és ne vonja el a közlekedők figyelmét a kelleténél jobban, ami balesetet okozhatna. Négy motívum ismétlődik egy megadott sorrendben: egy tulipán, egy rózsza, egy lepke és egy falevél. Mindez úgy, hogy ugyanaz a motívum sosem pont ugyanolyan, a felületen belül elhelyezkedő arany- és ezüstszerű téglák száma és elhelyezkedése mindig más, ahogy a természetben sincs két egyforma virág. **(8. kép)**

Fontosnak tartom elmondani, hogy a téglák Magyarországon, a villánykövesdi téglagyárban készültek a legősibb technikával, fakeretbe történő kézi vetéssel. **(9. kép)** Rengeteget tanultam a szakmáról ebben a gyárban.

2013 októberében a burkolat elkészült, ünnepélyes keretek között a város átvette, én pedig elkezdhettem izgulni, vajon sikerült-e megoldani ezt a szokatlan feladatot, fogják-e a falat minden igyekezetem ellenére plakátolni, firkálni?

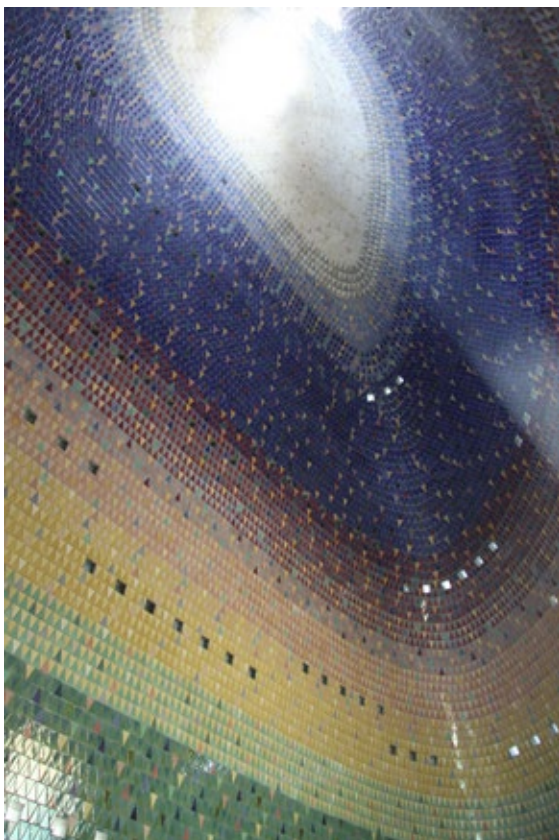
Az azóta eltelt négy év megadta a választ: bár a külső támfalakat újra és sűrűn összefirkálták, a burkolat tiszta, érintetlen. Én ezt a művészet győzelmének tekintem. Ha megváltozik a környezet, megváltozhat az azt használók magatartása is. **(10. kép)**



1.



2.



4.



2.



5.



6.



7.



8.



9.



10.

PALATINUS DÓRA

37 négyzetméter

Mielőtt a szobor bemutatásába kezdenék, fontosnak tartom elmondani, hogy a *37 négyzetméter* közös munkám Makra Zoltán képzőművésszel. A szobor elsősorban az otthon, a lakóhely témájával foglalkozik. Helyszíne a Pécs nyugati részén található Uránváros, amely városrész az 50-es években megnyitott uránbányának köszönhetette létrejöttét. A jó megélhetést biztosító bányászat következtében a vidéki településekről nagyszámú lakosság költözött a városba, a megnövekedett lakásigények miatt építették fel 1956 és 1972 között a körülbelül 7000, jellemzően kis lakásokból álló lakótelepet. Az uránvárosi lakóépületek tervei nagyrészt országos típustervek szerint készültek. A kiegészítő beruházások elmaradása ellenére a modern kori lakótelep akkor is, és még ma is pozitív példának tekinthető építészeti megoldásainak, nagy zöldfelületeinek, változatos elrendezésű lakókörnyezetének köszönhetően.

A szobor koncepciójának kitalálásakor megpróbáltuk Uránváros főterének fizikai adottságait figyelembe venni, illetve olyan tartalmakat is szem előtt tartani, melyekkel a nyilvános térben megjelenő munka elkerülhetetlenül kapcsolatba kerül: a helyszín történelme, az itt élő emberek személyes történetei, a teret használók szokásai, a lakótelepi életforma különböző aspektusai. A célunk az volt, hogy a köztéri szobor mind tartalmi, mind vizuális megjelenésével reflektáljon Uránváros sajátos tulajdonságaira.

A szobor alapötletét végül egy személyes történet motiválta: egy rokonunk negyven éve költözött ebbe a városrészbe a férjével aki a bányában vállalt munkát. Arra a következtetésre jutottunk, hogy az ő élettörténete, illetve otthona párhuzamba állítható egész Uránváros történetével, ezért úgy gondoltuk, hogy lakását használjuk fel munkánk létrehozásához. Nem a múlt vagy egy bányászlakás bemutatása volt a cél, hanem valami közös, átfogóbb elemét szerettük volna megmutatni Uránvárosnak. Egy olyan teret, ami a falakon belüli belső tartalommal, az épületek belső terével foglalkozik. Az épített belső tér, a lakótér mindig összetett

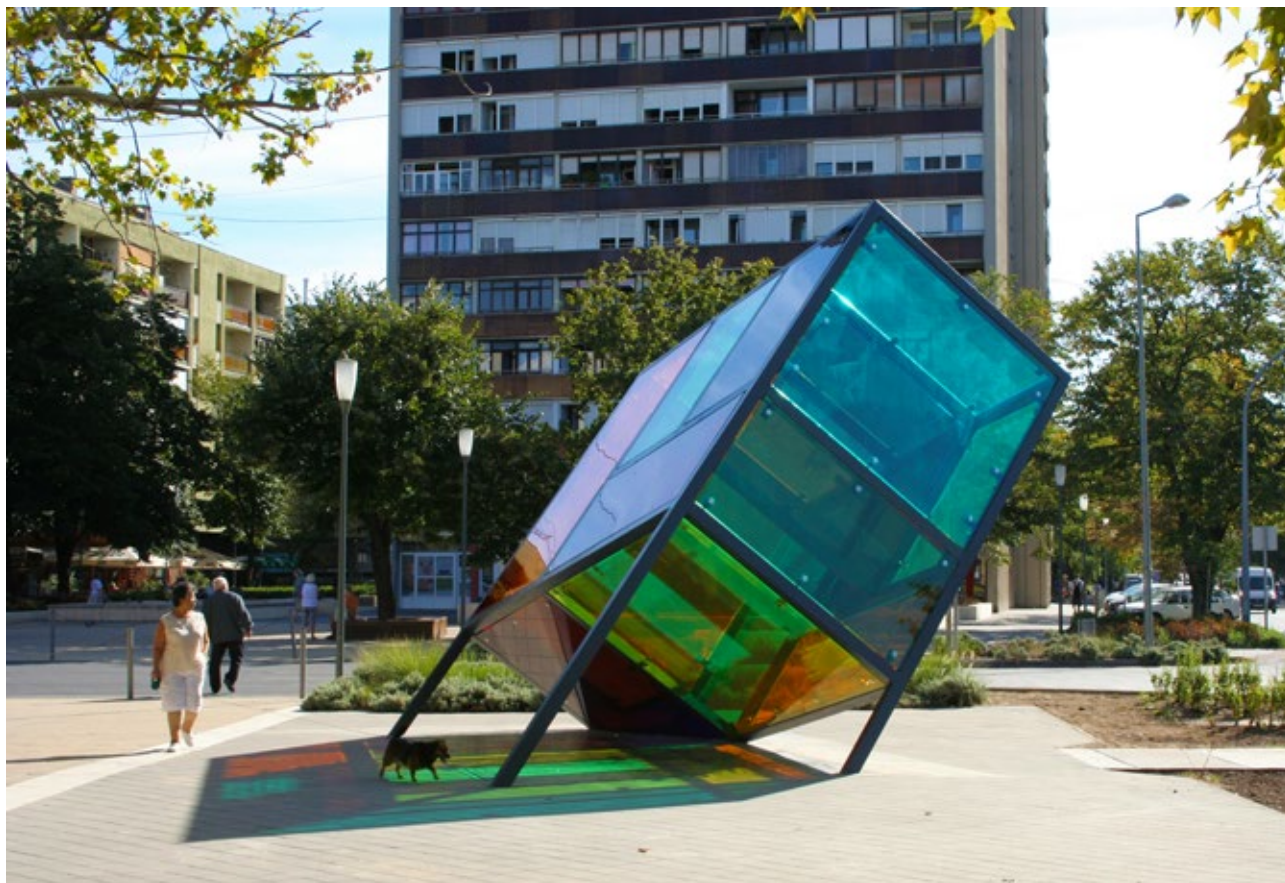
emberi tartalmak, folyamatok kerete, attól függetlenül, hogy a lakások fizikai tulajdonságai, méretei egymáshoz képest hasonlóak lehetnek. Ebben az esetben egy törékeny belső teret helyeztünk köztérre, amelyet nem belülről – ebben van némi ellentmondás –, hanem csak kívülről lehetett érzékelni.

Sokszor tették fel nekünk azt a kérdést, hogy miért nem két- vagy hámszobás lakást ábrázoltunk. Természetesen volt példa erre is, de azért döntöttünk a másfél szoba mellett, mert a 70-es években ez volt az egyik legelterjedtebb lakástípus. Emellett a választásunknak volt egy sokkal prózaibb oka is, ezt a méretet tudtuk kivitelezni az adott financiaális lehetőségek között.

A köztéri szobor nem tartalmazott személyes utalást, mivel egy általános megfogalmazásra törekedtünk. A lakásnak csak a térszerkezetét ábrázoltuk személyes vonások nélkül, minden olyan jelet vagy jelzést elvettünk, amely voltaképpen meghatároz egy otthont. A köztéri tárgy pontos térbeli másolata a városrésze jellemző másfél szobás panellakásnak, követve a lakás tömeg és téralakítását. A térszerkezetet acélból, a falakat színes biztonsági üvegből terveztük. A lakásobjektumban méretarányosan megtalálható a konyha, fürdőszoba, folyosó és a másfél szoba, pontosan úgy és ugyanazon a helyen, ahogy az eredeti esetében. Egyedül a tárgy elhelyezésén változtattunk, a talajjal párhuzamosan futó, és az arra merőleges éleket megdöntöttük. A derékszögű rendszert elforgattuk, és a járdaszintbe süllyesztettük közel három méter mélyen, ezáltal a nagyobb szoba majdnem teljesen a talajszint alá került. A váz kimozdítására azért volt szükség, hogy a tárgy statikus alaphelyzetből kibillentve egy újfajta térélményt nyújtson, és olyan nézetből is láthatóvá váljon, amire a valóság nem sok esélyt ad. Az eredeti elképzelés szerint a föld alatt is folytatódott volna a szobor, egy járható üvegfelület biztosította volna a nagyobb szoba térbeli láthatóságát, de sajnos ennek megvalósítása meghaladta az adott költségkeretet.

Fontos volt számunkra az üveg transzparens tulajdonsága, mivel ennek köszönhetően egy „falak nélküli belső teret”, egy tértömeget tudtunk létrehozni. Az ábrázolt lakás és környezete közvetlen módon kapcsolódik egymáshoz, az üveg miatt a fizikai lehatárolás megtörténik, de a szem számára nincs vizuális határ. A színes, átlátszó üveg reflexív hatásának köszönhetően a lehatárolt tér kapcsolatba lép a környezettel, illetve a tér használóival, állandóan változik az adott fényviszonyoktól és a befogadó mozgásától függően. Ez a folyamat biztosítja a színek keveredésének térbeli megtapasztatóságát, a szobor és befogadó relációs viszonyát, és azt az élményt, hogy a tárgy élénk, színes szűrőin keresztül láthatjuk uránváros mindennapi valóságát.

A lakás, a belső tér köztérre történő kihelyezése által az itt élők külső nézőpontból láthatták saját vagy sajátjukhoz hasonló életterüket. A nézőpontváltás persze véleményformálásra készítet, melynek köszönhetően különböző értelmezések alakultak ki a szobor jelentése körül. Várható módon az itt élők saját otthonyukhoz, saját élettörténetükhöz kötötték elsősorban a látottakat. Sokakban a helyhez kötődés jó érzését, a kezdet, az első lakás és a családalapítás lehetőségét idézte fel, nosztalgikusan gondolva vissza a régi időkre, volt olyan, aki a rendszerváltás előtti korszak politikai provokációjaként értelmezte a szobrot, vagy esetleg saját hátrányos szociális helyzetét látta tükröződni benne. A köztérre kihelyezett belső tér mindezekkel a viszonyulási lehetőségekkel együtt körvonalazódott gondolatilag és érzelmileg is egyaránt, és a továbbiakban is értelmezési lehetőségeket nyújt Uránváros főterén.



1-3.

Palatinus Dóra, Makra Zoltán: 37 négyzetméter

2011, Pécs

üveg, acél, beton

500x580x400 cm



**20 ÉVES A PÉCSI MŰVÉSZETI KAR
TANULMÁNYOK A JUBILEUMI KONFERENCIA ELŐADÁSAIBÓL**

**A MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS JELENE ÉS JÖVŐJE
VASARELY 110**

PÉCS, 2016. NOVEMBER 22-23.

SZERKESZTŐK

Fekete Vali
Raffay Endre
Tüskés Anna

GRAFIKAI TERVEZÉS

Kútvölgyi-Szabó Áron

FELELŐS KIADÓ

Prof. Dr. Lakner Tamás

KIADÓ

© Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar
7622 Pécs, Zsolnay Vilmos út 16.
www.art.pte.hu

NYOMDAI MUNKÁK

Bolko-Print, Pécs

Pécs, 2018.

ISBN 978-963-429-179-4